

Mestrado em Ensino do Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

O uso do vídeo como ferramenta de reflexão sobre a prática letiva no ensino do Inglês como língua estrangeira

Mónica Zita dos Santos Brandão

2017



Mónica Zita dos Santos Brandão

**O uso do vídeo como ferramenta de reflexão sobre a prática letiva
no ensino do Inglês como língua estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário,
orientado pela Professora Doutora Maria Ellison

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

O uso do vídeo como ferramenta de reflexão sobre a prática letiva no ensino do Inglês como língua estrangeira

Mónica Zita dos Santos Brandão

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientado pela Professora Doutora Maria Ellison

Membros do Júri

Professor Doutor Nicolas Hurst
Faculdade de Letras do Porto - Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Rodrigues
Faculdade de Letras do Porto – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Ellison
Faculdade de Letras do Porto - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 (dezassete) valores

*À minha mãe (in memoriam), ao meu pai, ao Sérgio
e às minhas filhas*

Sumário

Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de ilustrações.....	10
Índice de tabelas	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
Capítulo 1. Percurso profissional	17
1.1. Conceito de supervisão pedagógica.....	22
1.2. Ser supervisora de Inglês.....	26
1.3. Formação reflexiva de professores	35
Capítulo 2. Justificação da ação	39
2.1. Caracterização do contexto escolar	39
2.2. Identificação do problema	40
2.3. Questões a serem investigadas.....	45
Capítulo 3. – Fundamentação teórica e plano de ação.....	48
3.1. A importância da investigação na prática letiva	48
3.2. O recurso à vídeogravação.....	51
Capítulo 4. Apresentação da metodologia de investigação.....	58
4.1. Tipo do estudo.....	58
4.2 Plano de intervenção do estudo	61
4.3 Instrumentos de recolha de dados	66
4.4. Fase inicial do estudo	67
4.4.1. Questionário inicial	68
4.4.2. Interpretação dos resultados	68
4.4.3 Questionário sobre “Observar, Ser Observado e Autoscopia”	69
4.4.3.1. Interpretação dos resultados	70
4.5 Primeiro ciclo de investigação-ação com recurso à vídeogravação.....	70
4.5.1 Análise do 1º ciclo de investigação-ação	77
4.6 Segundo ciclo de investigação-ação com recurso à vídeogravação.....	80
4.6.1 Análise do 2º ciclo de investigação-ação	84

Capítulo 5. Discussão dos resultados	89
Conclusão	96
Referências bibliográficas	101
Anexos	108
Anexo 1: Questionário sobre “Concepções de Supervisão e Pedagogia”	109
Anexo 2: Questionário sobre “Observar, Ser Observado e Autoscopia”	110
Anexo 3: Guia de preparação de seminário pré-observação.....	111
Anexo 4: Guia de preparação de seminário pós-observação (pré-videoscopia)	112
Anexo 5: Guia de preparação de seminário pós-observação (pós-videoscopia)	113
Anexo 6: Questionário final de avaliação do impacto da experiência	114

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às minhas duas professoras orientadoras, Professora Doutora Maria João Pires (orientadora inicial) e Professora Doutora Maria Ellison, por acreditarem em mim e nos meus sonhos a nível profissional e pessoal.

Seguidamente, agradeço a todos os alunos e professores estagiários que comigo se cruzaram ao longo dos anos e tanto me ensinaram, enriquecendo, assim, o meu papel enquanto professora, supervisora e, acima de tudo, enquanto pessoa.

Agradeço à Isabelle por todo seu contributo, dedicação e paciência.

Gostaria de agradecer à minha “família” canina (Kika e Lucky), por me fazerem companhia nas longas horas passadas à frente do computador.

Por último, gostaria de agradecer ao Sérgio, à Inês e à Francisca, que representam tudo para mim e me dão forças para acreditar em aventuras como esta, mesmo sabendo que iria estar mais ausente e, por vezes, mais casmurra e cansada. Adoro-vos até ao infinito e mais além.

Resumo

O presente estudo inscreve-se na formação inicial de professores de línguas estrangeiras e envolveu um projeto anual em contexto supervisivo, com um núcleo do estágio de Inglês/Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Este projeto teve lugar no ensino da disciplina de Inglês, sendo a autora do estudo a supervisora. É indiscutível a importância que o ensino tem hoje lugar na nossa sociedade. Sendo a escola uma parte inegável na formação e desenvolvimento dos seus intervenientes, faz todo o sentido aplicar diferentes ferramentas a novas formas de ensino. Após alguns anos como supervisora de estágio pedagógico na Escola Secundária Rocha Peixoto, senti a necessidade de alterar, de inovar estratégias, meios e recursos nesta função. Assim, surgiu a ideia de introduzir o recurso à vídeogravação como ferramenta fundamental para o trabalho a desenvolver durante o ano letivo de 2016/2017. O uso da vídeogravação serviu para auxiliar a auto e hétero-observação, visando um melhor e mais significativo desenvolvimento dos professores de língua envolvidos a nível do processo reflexivo. A conceção de autoscopia esteve sempre subjacente durante este ano de trabalho. Como supervisora, pretendia averiguar de que forma os processos de videoscopia e autoscopia poderiam ajudar o professor estagiário (e não só) a ter perceção de competências pedagógicas e atitudes que utiliza quando ensina. Com o processo de autoscopia, o professor envolvido poderia tomar consciência que algo tinha passado despercebido, algo havia sido esquecido, dando-lhe ainda a oportunidade de se rever e rever determinados aspetos da aula, numa perspetiva completamente diferente, objetiva e sem filtros. Tratava-se, de um estudo de carácter essencialmente reflexivo. Acima de tudo, serviu para a tomada de consciência que ferramentas como o vídeo possuem uma enorme potencialidade na melhoria de práticas letivas futuras, fruto da análise de práticas letivas aquando da leção de aulas de língua.

Palavras-chave: supervisora, vídeo, autoscopia, reflexão, ensino de língua

Abstract

The present study is developed in the context of pre-service foreign language teacher training and involved an annual programme in the supervision area with trainee teachers of the Masters Degree in English/Spanish from Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). This project was developed in the English subject and the author of this study was the supervisor. The importance of teaching is undisputed in our society nowadays. Since school is an undeniable part of the training process and development of its members, it makes sense to apply different tools to new forms of teaching. After some years working as a supervisor at Rocha Peixoto High School, I felt the need to change, to innovate strategies, means and resources in this role. Thus, the idea of introducing video as a fundamental tool to be used in the project during the 2016/2017 school year came about. The video served to promote self and hetero-observation, aiming at a better and more significant development of the teachers involved in the reflective process. The idea of “autoscopy” was always behind this year's work. As supervisor, I wanted to find out how the use of video and video recordings could help the student teacher to understand the pedagogical skills and attitudes she uses when teaching English language. With the process of “autoscopy”, the student teacher involved became aware that something went unnoticed, something was forgotten, giving her the opportunity to review and revise certain aspects of the lesson from a completely different perspective: objective and without filters. Overall, it was a study of a reflexive nature. It has served to raise awareness that tools such as video and video recordings have an enormous potential to improve future learning practices, since it is possible to analyse aspects that can be imperceptible when teaching classes.

Key words: supervisor, video, “autoscopy”, reflection, language teaching

Índice de ilustrações

Fig. 1 Supervisão pedagógica (Vieira et al. 2006).....	23
Fig. 2 Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003).....	24
Fig. 3 Competências e funções do supervisor (Vieira, 1993)	27
Fig. 4 Adaptado de Vieira (1993, p.62)	31
Fig. 5 Adaptado de Alarcão & Roldão (2010, p.39)	32

Índice de tabelas

Tabela 1. Síntese do programa de formação.....	60
Tabela 2. Síntese das lacunas detetadas.....	76
Tabela 3. Guia de Preparação de um Encontro Pré-Observação	79
Tabela 4. Síntese dos guias de seminário	82

Lista de abreviaturas e siglas

EFA – Educação e Formação de Adultos

PEI – Professora Estagiária I

SUP – Supervisora

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Introdução

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor a professor, ao longo dos dezasseis a vinte anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino porque vamos passando ao longo da vida. (Arends, 1995, p. XV)

Foram precisamente as experiências de ensino que vivi ao longo dos anos que hoje me trouxeram aqui, frente a este computador, a tornar um sonho de muitos anos uma realidade.

Ao longo dos últimos vinte e cinco anos tenho sido professora de Inglês do 3º ciclo e ensino secundário. Para além disso, a partir de 1997 e quase sem interrupções assumi o cargo de supervisora de Inglês, cargo esse que mudou em muito a minha conduta enquanto pessoa e professora, dado que as experiências vividas modificaram substancialmente as minhas concepções iniciais sobre o ensino e sobre o que é ser professora, exigiram da minha parte um aprofundar de teorias e práticas e guiaram-me num processo de observação e reflexão talvez nunca feito até então.

A sociedade atual em que vivemos pauta-se pela mudança, pelo acesso rápido à informação e pelo avanço tecnológico. Muitos professores sentem-se perdidos e, ao mesmo tempo, têm consciência de que está nas suas mãos a formação das gerações do futuro. Na busca de novas formas de desenvolvimento da profissão docente, surge o conceito de supervisão, sendo que Moreira (2004) refere que “a supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação de sujeitos e das suas práticas nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica”(p. 134) . Deste modo, a supervisão envolve desenvolvimento humano e profissional, devendo ser executada em contextos que contemplem momentos de reflexão crítica com vista à consciencialização e,

consequentemente, à reformulação da prática pedagógica.

Tendo isto em mente, ao longo dos anos, tenho procurado potenciar, enquanto professora de inglês e supervisora de estágio, este desenvolvimento através da consciencialização da importância de uma prática reflexiva em que “a singularidade de ação didáctica de cada professor se constrói em plural, à luz da reflexão colectiva, contextualizada, observada pelos pares, pela e na escola” (Bizarro, Rosa & Moreira, Alfredo, 2010, p.8).

Contudo, enquanto professora e supervisora, também eu senti a necessidade de ir mais além e olhando para trás, constato que a minha própria conduta alterou-se, fruto da minha reflexão, mas também da interação com os professores estagiários e dos seus contributos, ideias e ideais.

Para o professor estagiário este é um ano de mudanças, tentativas, sucessos, falhanços, mas é também o ano de “desenvolver no aluno futuro professor a sua autonomia profissional, baseada numa aceção realista do que pode e não pode fazer e porquê.” (Moreira, 2001, p. 21) O mesmo se passa comigo todos os anos e foi neste contexto de supervisão que surgiu a vontade de investigar o impacto do uso do vídeo como ferramenta de reflexão sobre a prática letiva no ensino do Inglês como língua estrangeira.

Os principais objetivos deste projeto de investigação-ação prenderam-se, essencialmente, com a importância do papel do supervisor na observação de aulas de línguas e de que forma o uso da vídeo gravação promove a reflexão, interpretação e redefinição da prática letiva de inglês.

Destes objetivos derivaram questões como a importância do supervisor na observação de aulas de inglês; de que forma facilitará o registo vídeo a deteção e correção de atitudes impercetíveis à professora estagiária em situação de sala de aula, por recurso ao processo de autoscopia; permitirá o registo vídeo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva na professora estagiária e, acima de todo, que influência terá este estudo em termos futuros na prática letiva da investigadora como professora de línguas.

O presente trabalho desenvolve-se em cinco capítulos, de modo a explicitar

todos os passos que estiveram na origem deste projeto.

Visto este estudo ter um carácter diferente das demais, dado que já terminei uma licenciatura pré-Bolonha, sou professora há 25 anos e supervisora de Inglês, a escolha do tema foi feita com base na minha experiência profissional e pessoal como professora de línguas e supervisora e não tanto relacionada com fatores como a escola ou estratégias de superação de dificuldades por parte dos alunos. Prendeu-se, sobretudo, em procurar melhorar formas de desempenho docente através da aplicação de diferentes estratégias com recurso a uma atitude reflexiva, comunicativa e ponderada.

O primeiro capítulo será uma súmula do que foi referido no parágrafo anterior. Reflete a minha experiência pessoal. Ao longo do mesmo, abordarei conceitos relacionados com supervisão pedagógica, a definição e função do supervisor de línguas e de que forma o ato supervisivo é relevante para a formação reflexiva de professores estagiários e para minha própria formação.

O segundo capítulo destina-se à razão porque este estudo, ligado à minha visão de professora da língua inglesa e supervisora, teve lugar.

O terceiro capítulo será dedicado a uma breve teorização sobre a escolha do tema em si, o uso do vídeo e o processo de autoscopia e de que forma o mesmo facilitará quer a função desempenhada pela supervisora/professora, quer a atitude reflexiva na professora estagiária.

O quarto capítulo tem por base o projeto de investigação-ação em si e demonstrará a metodologia usada e que serviu de suporte ao mesmo. Serão apresentados os questionários iniciais dados no início do ano de estágio e suas interpretações. Serão ainda definidos os instrumentos de recolha de dados relativos aos dois ciclos de avaliação do projeto (no total de três aulas), será feita a apresentação dos resultados, bem como as suas interpretações e inferências.

No último capítulo, apresentam-se as conclusões em função dos resultados obtidos na experiência desenvolvida com a professora estagiária, assim como algumas implicações que assomam do estudo para a importância do desenvolvimento de um projeto reflexivo, o qual poderá contribuir para o seu desenvolvimento enquanto

professora de línguas numa fase de formação inicial e ao longo da sua/minha vida profissional. Reflete ainda algumas das possíveis implicações futuras que este projeto terá a nível da minha prática enquanto professora de uma língua estrangeira.

Capítulo 1. Percurso profissional

A minha experiência académica e profissional não começou por ser uma paixão, mas antes uma imposição materna, dado que jamais pensei ser professora. Sempre gostei de aprender línguas estrangeiras, pois estas permitir-me-iam viajar e conhecer lugares e pessoas diferentes, mas nunca pensei fazer disto uma profissão, até porque, já na altura, achava que ser professor não era uma profissão aliciante.

Porém, a “coação” materna foi mais forte e dei por mim a frequentar uma licenciatura em ensino de Inglês/Alemão na Universidade de Aveiro, entre 1988 e 1993, ano que completei o meu estágio na Escola Secundária João da Silva Correia, em São João da Madeira.

O ano de estágio foi penoso, difícil, uma vez que as minhas bases para lecionar o que quer que fosse eram praticamente inexistentes. Da teoria das salas de aula da Universidade enquanto aluna à prática de ensinar Inglês/Alemão dentro de uma sala de aula com 30 alunos/pessoas ia uma grande diferença e com 21 anos, era demasiado imatura e infantil para lidar com situações difíceis de sala de aula, como indisciplina, resistência à aprendizagem e alguma “chacota” por parte de alguns alunos, por ser quase da idade deles (leccionava Inglês a uma turma de 11º ano constituída por alguns alunos repetentes). Lecionar Inglês era bem mais complicado para mim, pois, desde sempre, gostei mais da disciplina de Alemão e, mesmo em termos de turma, esta era mais acessível no que toca ao comportamento e vontade de aprender.

Desde que concluí a licenciatura, fiquei logo colocada, tendo sempre a oportunidade de exercer a função docente, mas não era aquilo que realmente desejava para mim. O meu sonho de menina continuava a falar alto e, apesar de estar a lecionar Inglês, não me sentia realizada. Até que, em 1995, fiquei colocada numa escola dos arredores do Porto, mais propriamente em S. Pedro da Cova e tudo mudou. S. Pedro da Cova é uma freguesia pequena de Gondomar, com um meio socioeconómico muito baixo, em que a maioria dos alunos tinha dificuldades financeiras, mas acima de tudo, alguma falta de afeto, carinho e acompanhamento por parte dos pais. E foi precisamente essa falta de afeto que desenvolveu em mim um gosto inexplicável pela arte de ensinar,

dado que eu não me via apenas como a professora transmissora de saberes, mas também como a professora, com quem eles podiam contar e aprender algo para além da disciplina de Inglês. A partir daí tudo mudou e desde essa altura comecei a apostar na minha formação profissional e pessoal e o ensino deixou de ser uma obrigação e passou a ser encarado com algum encanto. Nos anos que se seguiram (e até hoje) fui apenas e só professora de Inglês no 3º ciclo e ensino secundário, e digo isto com muita tristeza, porque, como já referi, sempre gostei mais da língua Alemã.

Contudo, ser professor de línguas estrangeiras não é uma tarefa fácil. Não basta ao professor ter o conhecimento da língua, mas, acima de tudo, saber como transmitir esse conhecimento. Quem ensinamos, o que ensinamos, como ensinamos, como avaliamos são questões chave que todos os professores de língua devem colocar a si mesmos no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, Malderez & Wedell (2007) identificam três tipos de conhecimento que os professores de língua devem saber:

knowing about the subject, the aims and role of the subject
within the wider curriculum... knowing how to use
strategies to support pupils and their own learning... and
knowing to use appropriate aspects of the other kinds of
knowledge while actually teaching. (p.18)

Quando, em 1997, desempenhei pela primeira vez o cargo de supervisora de Inglês, estas questões vieram novamente à tona, porque outras pessoas iriam ser “guiadas” por mim para no futuro serem professores de Inglês. Todas as minhas vivências e conceções iriam ser confrontadas com outros aprendentes de Inglês com diferentes vivências.

O meu difícil ano de estágio definiu, mais tarde, o tipo de supervisora que gostaria de ser, dado que a minha inexperiência, a minha própria maneira de ser (mais introvertida, insegura) mostraram-me que os professores estagiários viviam também neste limbo de emoções e só com ajuda e confiança necessárias iriam conseguir ultrapassar algumas das suas dificuldades. Ao supervisor caberia a função de os ajudar a ultrapassar os obstáculos, com uma atitude e postura positivas, ajudando-os a refletir

sobre a sua prática letiva, de forma a alcançar o sucesso.

Após algum estudo e muita reflexão sobre a minha prática profissional, procurei fornecer as ferramentas necessárias para que os professores estagiários que comigo se cruzaram se tornassem professores autónomos e capazes de refletir sobre a sua conduta ética e profissional. Quando refiro reflexão pessoal, significa que muitas das minhas decisões, conselhos, sugestões, ideias, estratégias de ensino resultaram de um questionamento constante, da vontade de ser exigente e, ao mesmo tempo, de experimentar novas práticas, novas abordagens com vista à melhoria no ensino de uma língua estrangeira.

Desde essa altura até aos dias de hoje, exerço a função de supervisora de Inglês na Escola Secundária de Rocha Peixoto, na Póvoa de Varzim. Trabalho em parceria com a FLUP, com exceção de dois anos, em que trabalhei diretamente com a Universidade do Minho. Apesar de serem duas universidades viradas para o ensino, em 2001/2002 na Universidade do Minho vivia-se já um clima mais voltado para a reflexão, para o reconhecimento da importância de um projeto de investigação-ação e quão impactante este poderia ser na mudança e desenvolvimento de novas formas de ensino e formação de professores. Hoje em dia, porém, esta é também uma realidade da FLUP e, por isso mesmo, escolhi esta Universidade para dar asas a este projeto.

Nessa altura, tomei consciência de algumas das minhas fragilidades. Bem no início, e muito por falta de experiência e/ou formação, a minha conceção da observação de aulas pautava-se pela análise “nua e crua” da aula em si, tendo por base um plano previamente elaborado. Posteriormente, tecia os mais diversos comentários aos diferentes passos da aula, nunca sem antes “ouvir” o que o professor estagiário envolvido tinha para transmitir, mas sentia que algo ficava aquém das minhas expectativas. Logo nesse ano, senti a necessidade de acompanhar e interagir todo este processo de forma diferente e foi precisamente aí que dei por mim a refletir sobre o meu percurso enquanto professora e supervisora de um curso de ensino de línguas. Imediatamente soube que o que me faltava era a formação adequada para desempenhar o cargo a que me tinha proposto e dessa forma apostei na minha formação pessoal, ganhando, ao mesmo tempo, uma consciência reflexiva e formativa ao invés de uma

abordagem de fiscalização e superintendência (Moreira, 2005). Quer os alunos, quer os professores estagiários deixaram de ser depósitos de conhecimento e passaram a fazer parte integrante de um modelo de ensino baseado na interação de saberes, autónomos e reflexivos.

A minha base de formação estava ligada, indubitavelmente, à prática e ao trabalho desenvolvido na escola. Contudo, a formação adquirida através da leitura de livros como *“Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores”* de Flávia Vieira, *“Supervisão da Prática Pedagógica”* de Alarcão & Tavares, da participação em workshops na Universidade do Minho sobre supervisão e a importância de se desenvolver um projeto de investigação-ação, foram extremamente importantes e a perspectiva do desenvolvimento único de cada professor estagiário e o respeito pela sua individualidade e personalidade deram o mote. A minha própria perspectiva de mudança enquanto professora de línguas era desafiante. Estaria à altura? Saber lidar com outras pessoas, ouvi-las, clarificá-las? Conseguiria estabelecer critérios enquanto professora mais experiente? Seria capaz de guiar mas sem cortar asas? Seria capaz de eu própria me tornar uma professora mais reflexiva a ponto de alterar a minha própria forma de ensinar?

Outras duas questões assomaram imediatamente: como ensinar professores estagiários a ensinar e como ensinar uma língua. Sendo que os alunos são a parte visada neste processo, a minha primeira preocupação prendia-se com o facto dos professores estagiários compreenderem a importância dos mesmos neste ano de estágio. Para ter sucesso como professora de línguas o conhecimento linguístico é importante, mas é preciso ter também em conta as características gerais dos alunos, as suas diferenças individuais. É necessário interpretar comportamentos em sala de aula e atuar em conformidade. Johnson (1999) argumenta que “if we recognise teaching as a highly situated and interpretive activity, then knowing what to do in any classroom hinges on the robustness of a teacher’s reasoning” (p.10). Esta dicotomia de como ensinar e o que ensinar acaba por ser muito importante para mim, pois de nada me serve saber a Língua, se não for capaz de transmitir esse conhecimento. Desempenhar o cargo de supervisora de inglês permitiu-me, pois, trabalhar no sentido de adotar posturas cada vez mais

interpretativas e reflexivas acerca de como ensinar uma língua estrangeira a um vasto leque de alunos.

Esta necessidade de resposta exigiu de mim uma postura crítica no sentido de (re)construir práticas pedagógicas sem medo de questionar conceitos e paradigmas assentes em modelos pedagógico-didáticos que me tinham sido fornecidos como se de “receitas” se tratassem. Esta mesma necessidade deu lugar a um novo conceito de supervisão que Vieira (1993a) definia como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão de experimentação” (p. 28).

Cada uma destas questões está implícita na minha vivência profissional enquanto professora de línguas e supervisora de estágio, a relação de trabalho entre os professores estagiários e a minha pessoa, a dimensão colaborativa e quiçá modificadora do comportamentos e saberes dos mesmos. Ao mesmo tempo, interliga a minha vivência com a importância da supervisão pedagógica na formação inicial de professores, o papel do supervisor e o trabalho desenvolvido com o professor estagiário e, por fim, até que ponto a supervisão e a participação em projetos de investigação-ação será (ou não) uma mais-valia à formação reflexiva e autónoma do referido professor e da própria supervisora, enquanto professora de línguas.

Mas isto também se aplica à tarefa de ser professora, cujo caminho percorro diariamente, de forma a ajudar os meus alunos a construir novos saberes, a lançar novos desafios com o intuito de os tornar mais autónomos. Ser professora é fazer a diferença na vida dos alunos, é lançar as sementes para a construção de novos conhecimentos. É neste contexto que me revejo, enquanto professora de línguas e supervisora de Inglês.

Assim, os próximos subcapítulos debruçarão sobre importantes conceitos para o meu desenvolvimento profissional e que alavancaram este estudo sobre a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento de práticas reflexivas na disciplina de Inglês. Mais, serviu para introduzir uma ferramenta usada variadas vezes em contexto de sala de aula, mas com um novo propósito: o uso do vídeo como ferramenta de análise e postura reflexiva no ensino do Inglês como língua estrangeira.

1.1. Conceito de supervisão pedagógica

Antigamente, o ato supervisivo limitava-se à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e, de acordo com Oliveira (2000), incidia “na orientação, avaliação e certificação profissional”, em que “as escolas colaboram neste processo, funcionando como instituições de acolhimento e disponibilizando os seus professores para acompanharem e apoiarem os formandos na realização das suas práticas pedagógicas/estágios” (p. 46).

Hoje em dia, a supervisão é um termo que se liga fundamentalmente à orientação da prática pedagógica. Alarcão & Tavares (2003) definem a supervisão como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16). Nesta perspetiva, Oliveira (2000) remete para uma visão mais abrangente do conceito, pois entende a supervisão “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)” (p. 47). Oliveira (2000) vai ainda mais longe ao incidir esta perspetiva da supervisão com a importância que deve ser dada ao trabalho em equipa na escola, pois considera que a supervisão surge

associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola. (p.51)

Na Figura 1. de Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes (2006, p. 10), apresenta-se o conceito de supervisão, que é de natureza reflexiva e emancipatória, orientando-se para o desenvolvimento da autonomia dos professores e dos seus alunos.

Este é um conceito de supervisão com o qual me identifico, visto englobar diferentes personagens dentro do contexto escolar, que interagem entre si e cujo enfoque reside, precisamente, na intervenção reflexiva, na tomada de decisões, no espírito crítico

e que levam a uma evolução no que concerne a novas práticas de ensino.

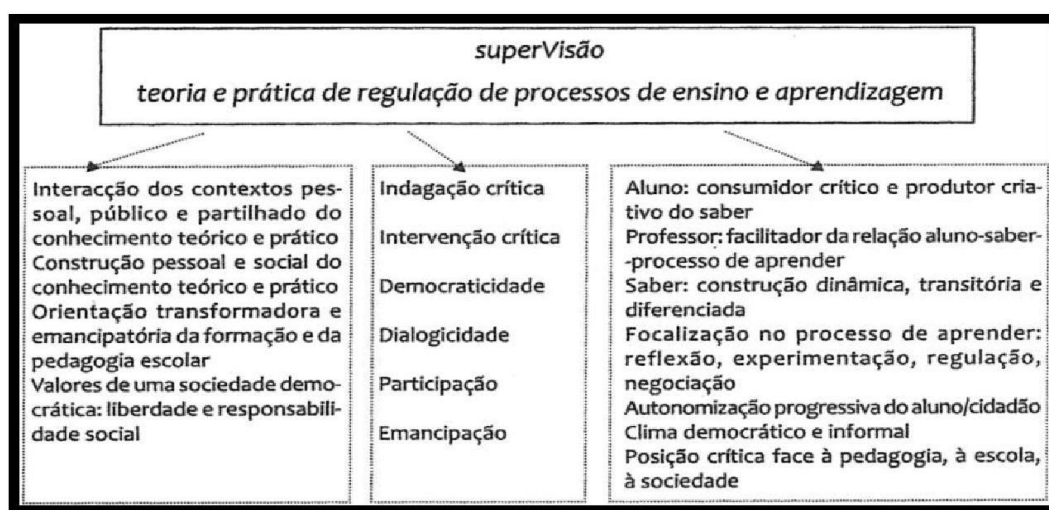


Fig. 1 Supervisão pedagógica (Vieira et al. 2006)

Para Alarcão & Tavares (2003), a conceção de supervisão apresenta ainda diferentes cenários, sendo que o cenário reflexivo, que assenta na consciencialização dos contextos de ação e na sua compreensão, encarando o processo formativo como uma combinação de ação, experimentação, reflexão e reconstrução da e sobre a ação é aquele que, na minha opinião, tem um papel relevante na construção do conhecimento próprio dos professores como profissionais.

Alarcão & Tavares (2003) acreditam que o processo de supervisão engloba essencialmente o ato de “orientação de prática pedagógica” (p. 45), facilitando ao professor estagiário a aquisição e desenvolvimento de competências em contexto de formação. Afirmam ainda que, não só o professor estagiário se encontra num processo de desenvolvimento, mas, por força das circunstâncias, “o próprio supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento” (p. 45), conforme a seguinte figura ilustra.

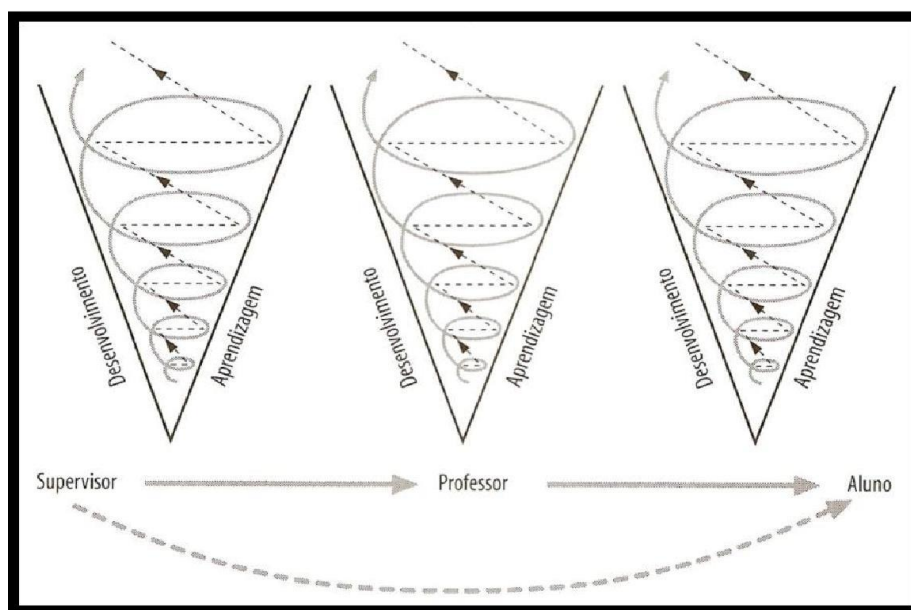


Fig. 2 Supervisão, desenvolvimento, aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003)

Igualmente partilho desta sua concepção, uma vez que, durante todos estes anos, desempenhei estes mesmos papéis, seja na forma como abordava a questão da supervisão, na forma como tentava estabelecer o diálogo tão necessário com os professores estagiários, na preocupação que sentia em criar o ambiente fundamental para a partilha de conhecimentos, no treino e prática subjacente mas também nos seus receios, medos, incertezas, na forma como questionava, informava, avaliava e, acima de tudo, como encorajava uma atitude reflexiva num processo formativo em constante remodelação. Acresce ainda que, enquanto professora de línguas, igualmente sentia esta necessidade de interagir com os alunos neste cone espiral de aprendizagens e saberes. Variadas vezes, contudo, foi difícil atingir este patamar, uma vez que muitos alunos apresentam um comportamento e postura displicentes face à escola e às disciplinas a aprender. A disciplina de Inglês não é exceção e, apesar de ser extremamente usada pelos alunos nas redes sociais, filmes, músicas, a resistência à sua aprendizagem é algo que me deixa desconcertada. O interesse do aluno, portanto, torna-se um fator de grande influência na sala de aula. É cada vez maior a preocupação em encontrar uma maneira de motivar os alunos e de criar um ambiente participativo, a fim de que eles possam aprender uma língua.

Para mim, estudar uma língua significa mais do que aprender a linguística, as regras semânticas. As línguas têm como objetivo promover a comunicação, já que, quando se aprende uma língua, aprende-se também a interpretar uma nova realidade cultural com outros olhos. Como tenho por hábito de dizer aos meus alunos, as línguas são a porta para a descoberta de novos mundos. Enquanto professora de Inglês, a minha função é estabelecer o elo entre o aluno e a língua, através de um processo de ensino-aprendizagem baseado na motivação, atitude positiva, interação com os alunos independentemente dos erros que possam cometer a nível linguístico. Faz parte do meu papel de professora ter uma atuação positiva em aula, de forma a estimular os alunos a reagir aos incentivos e realizar as tarefas solicitadas. Borg (2006) reconhece que os conhecimentos, crenças, atitudes, princípios, teorias pessoais e filosofias dos professores de língua inglesa influenciam a prática da sala de aula. O sucesso pode ser medido também pela interação positiva criada entre professores e alunos.

Porém, para os professores de línguas esta tarefa é um verdadeiro desafio. Lidar com a indiferença de alguns alunos em sala de aula é frustrante. Não consigo compreender este entrave criado pelos mesmos à sua aprendizagem e no presente este entrave torna-se mais assustador, visto o Inglês ser uma língua universal.

Tendo isto presente, ser supervisora de Inglês significava que poderia trabalhar no sentido de identificar algumas das causas deste insucesso, resistência à aprendizagem da língua e, em conjunto com os professores estagiários, poderia encontrar a resposta para a grande questão – Como ser um bom professor de línguas?

Harmer (1998) no seu livro *“How to teach English”* coloca, logo no primeiro capítulo, a seguinte questão – *What makes a good teacher?* – e como o próprio refere

A simple answer to the question “What makes a good teacher?” therefore, is that good teachers care more about their students’ learning than they do about their own teaching. (p. 3)

Como supervisora poderia encontrar a resposta para esta questão, dado que iria trabalhar em equipa no sentido de formar professores de língua e (re)definir práticas

e estratégias de ensino. Ao observá-los eu própria ganharia uma nova consciência pessoal acerca da minha postura como professora de línguas. Poderia pôr em prática diferentes abordagens, dependendo da capacidade e autonomia dos professores estagiários e, com o decorrer do tempo, estando os professores mais integrados no processo de estágio, adotaria um estilo de supervisão em conformidade com a minha ideia de supervisão, mais próximo do colaborativo, negociando, emitindo opiniões, mas sempre com a visão num processo autónomo de aprendizagem com vista ao seu sucesso enquanto professores de línguas. Ao enveredar por este caminho, seria também capaz de compreender a importância da minha postura como professora de línguas, através da negociação de saberes com os meus alunos.

A definição de supervisor, que será tratada no próximo subcapítulo, assume, pois, um papel preponderante neste processo, uma vez que o mesmo define os futuros professores de línguas.

1.2. Ser supervisora de Inglês

Tendo em mente o referido anteriormente, cabe ao supervisor o conhecimento profissional de professor experiente. Mas só por si esta definição é bastante redutora, visto que o ritual de supervisionar implica uma visão inteligente, responsável, colaborativa, uma atitude de mútua cooperação, assente no respeito, sensatez, imaginação e empenho (Moreira, 2005).

Nas palavras de Vieira (1993a), as competências do supervisor referem um conjunto de atitudes, saberes e capacidades específicos da tarefa da supervisão, essenciais ao desempenho de papéis ou funções especializadas, que se reportam às três áreas de reflexão/experimentação identificadas.

Áreas de reflexão/ experimentação	Competências	Funções
Supervisão	Atitudes - abertura - disponibilidade - flexibilidade - sentido crítico	Informar
Observação	Saberes (experiential + documental) - do processo de supervisão - do processo de observação - da didática da disciplina	Questionar Sugerir
Didática	Capacidades - descrição - interpretação - comunicação - negociação	Encorajar Avaliar

Fig. 3 Competências e funções do supervisor (Vieira, 1993)

Se atentarmos na Figura 3, nas competências do supervisor são descritas características do supervisor “ideal”, imprescindíveis para a realização dum trabalho ativo, de mútua colaboração e ajuda, num processo reflexivo com recursos capazes para a resolução de problemas. De facto, há muitos anos atrás, o supervisor funcionava como um professor distante, artificial, com pouca humanidade nas relações que estabelecia com os professores estagiários, logo, criando sentimentos de insegurança. Aconteceu-me durante o meu ano de estágio. A relação do núcleo com uma das supervisoras era tão distante, que quase não a conseguíamos olhar nos olhos. Não existia reflexão, apenas crítica (des)construtiva.

Face a isto, Alarcão & Tavares (2003) trabalharam no sentido de despertar o interesse pela importância da orientação pedagógica, sendo que “a função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p. 59).

Se atrás referi a minha experiência enquanto estagiária com algum negativismo, esta mesma experiência serviu para, anos mais tarde, definir o tipo de supervisora que gostaria de ser. Após algum estudo e muita reflexão sobre a minha prática profissional, procurei incessantemente fornecer as ferramentas necessárias para que os professores estagiários que comigo se cruzaram se tornassem professores

autónomos e capazes de refletir sobre a sua conduta ética e profissional. Quando refiro reflexão pessoal, significa que muitas das minhas decisões, conselhos, sugestões, ideias, estratégias de ensino resultaram de um processo analítico-reflexivo, promotor do desenvolvimento profissional, já que preconizaram um questionamento constante, motivaram para uma maior exigência, contribuíram para a criação de diferentes saberes, desenvolveram a autonomia e, acima de tudo, atribuíram à capacidade de experimentar novas abordagens uma dominância significativa. De acordo com Alarcão & Roldão (2010),

quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo. (p. 30)

Em contexto educativo e dentro de um espaço temporal de formação inacabado, supervisor e professores estagiários criam um processo de construção de saberes sistemático, progressivo, apoiado em análises, reflexões, respostas, procura, de forma a gerar **em ambos** uma melhoria no seu conhecimento profissional. Este deve ser, sem dúvida, o papel do supervisor/professor e acredito que, só acabamos de aprender, quando a nossa profissão termina. Ser professor é um caminho que deve ser percorrido diariamente e é neste contexto que me revejo, enquanto professora de línguas e supervisora de Inglês.

Como supervisora de Inglês, os meus objetivos tendem a fornecer respostas a muitas das questões colocadas pelos professores estagiários no início do seu percurso profissional como professores de Inglês.

Whom am I as a teacher? •Who are my students? How do they experience my teaching? •What do I know about my teaching context? •What do I know about the subject matter content that I teach? •Why do I teach the way I do? •What are the consequences of my teaching practices for my

students? •How do I make sense of theoretical knowledge?
•What sort of change do I see as fit for my own teaching?
(Johnson, 1999, p. 139).

Enquanto Wallace (1991) define o supervisor como alguém que “has ... the duty of monitoring and improving the quality of teaching done by other colleagues in an educational situation” (p. 107), Gebhard (1990) vai mais longe no que toca à definição de supervisor de línguas, afirmando “language teacher supervision is an ongoing process of teacher education in which the supervisor observes what goes on in the teacher’s classroom with an eye toward the goal of improved instruction” (p. 1).

Bailey (2006) acrescenta que ser supervisor de línguas inclui responsabilidades menos gratificantes e bastante desagradáveis, como fornecer feedback negativo sobre lacunas apresentadas pelos professores estagiários (p. 5), podendo isto indiciar uma relação tensa entre professores estagiários e supervisores de língua.

Como já referi anteriormente, há alguns anos que desempenho o papel de supervisora de inglês. Estas relações tensas no início do percurso pedagógico dos professores estagiários não são novidade. Ganhar a confiança dos professores estagiários é fundamental para o futuro trabalho colaborativo a desenvolver. Para mim, é importante “medir” o conhecimento dos elementos dos núcleos de estágio em relação a conceitos como supervisão, supervisor, formação, relação supervisor-professor estagiário. Muitas vezes, os professores estagiários referem a expressão **choque inicial**, dado que a diferença entre o que é ensinado em teoria na instituição académica e a realidade do contexto de trabalho/escola é avassaladora. Enfrentar alunos com personalidades, *backgrounds*, gostos distintos não é tarefa fácil, pelo contrário.

Tendo em mente este choque inicial, no início de cada ano letivo, solicito a todos os professores estagiários o preenchimento de um questionário sobre supervisão, o papel do supervisor, de forma a confrontá-los com as suas expectativas pessoais em relação a questões como supervisão, a função do supervisor, avaliação e relações interpessoais, tal como se pode ver na Figura 4. O objetivo desta atividade sempre se

prende em descobrir a sensibilidade dos professores estagiários para estes conceitos e, desde logo, desafiá-los a desenvolver o seu sentido crítico. Acima de tudo, serviu a necessidade de os professores estagiários se consciencializarem sobre teorias objetivas e/ou subjetivas que possuem sobre o ano de estágio e a prática da supervisão, papel do supervisor e do próprio professor estagiário. Como sabemos, este é um ano marcado por emoções mistas, de receio, insegurança, mas, ao mesmo tempo, de conquistas, vitórias, feitos alcançados. O que no início parece ser uma batalha desigual entre supervisor e professor estagiário, acaba por revelar-se uma experiência única de crescimento pessoal.

Depois de explicado o objetivo do questionário e das razões da sua utilização, os professores estagiários passam ao seu preenchimento, sendo o mesmo, posteriormente, analisado pelas duas partes.

Supervisão Pedagógica
Ano Letivo: 2016/ 2017

Nome: _____

Data: ____/____/2016

A. Complete as frases seguintes:

1. A supervisão é...
2. As principais funções do supervisor são...
3. As principais funções do(a) professor(a) estagiário(a) no processo de supervisão são...
4. A relação entre o supervisor e o(a) professor(a) estagiário(a) deve ser...
5. O papel do supervisor na avaliação do(a) professor(a) estagiário(a) é...
6. O papel do(a) professor(a) estagiário(a) na sua avaliação é...

B. Concorda com as seguintes afirmações?

(3=Muito; 2=Pouco; 1=Nada; ?= Não sei)

	3	2	1	?
1. O supervisor sabe sempre mais				
2. O supervisor é uma espécie de professor				
3. As aulas do supervisor devem ser aulas modelo				
4. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador				
5. O supervisor nunca diz tudo o que pensa				
6. O supervisor tem por obrigação ajudar o(a) professor(a)				
7. O(A) professor(a) estagiário(a) deve seguir fielmente as orientações do supervisor				
8. Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a) estagiário(a)				
9. Ser observado é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a) estagiário(a)				

Fig. 4 Adaptado de Vieira (1993, p.62)

Ao introduzir este primeiro questionário, a minha ideia inicial prende-se em criar uma plataforma de discussão, análise e ponderação sobre a importância de conceitos usados no âmbito da formação inicial de professores e outros educadores: supervisão, supervisor, reflexão, desenvolvimento profissional. Da minha parte, tenho por objetivo assumir a aprendizagem, encorajar e valorizar as tentativas e erros do futuro professor, incentivar a reflexão sobre a sua ação, identificar as suas preocupações e interesses. Para além disso, invisto numa relação interpessoal positiva, assegurando-me de que estão criadas as condições para que a supervisão se possa desenrolar sem grandes pressões (por exemplo, angústia por parte do estagiário). Abertura, veracidade, atitudes de incentivo, camaradagem, colaboração e interajuda deverão, por isso, pautar a relação supervisor-estagiário. Cabe ao supervisor fazer a ponte e, sobretudo, alterar visões

relativas à profissão, currículos, saberes, posturas, aprendizagens. São as chamadas transições ecológicas preconizadas em Alarcão & Roldão (2010), tal como a Figura 5 apresenta.

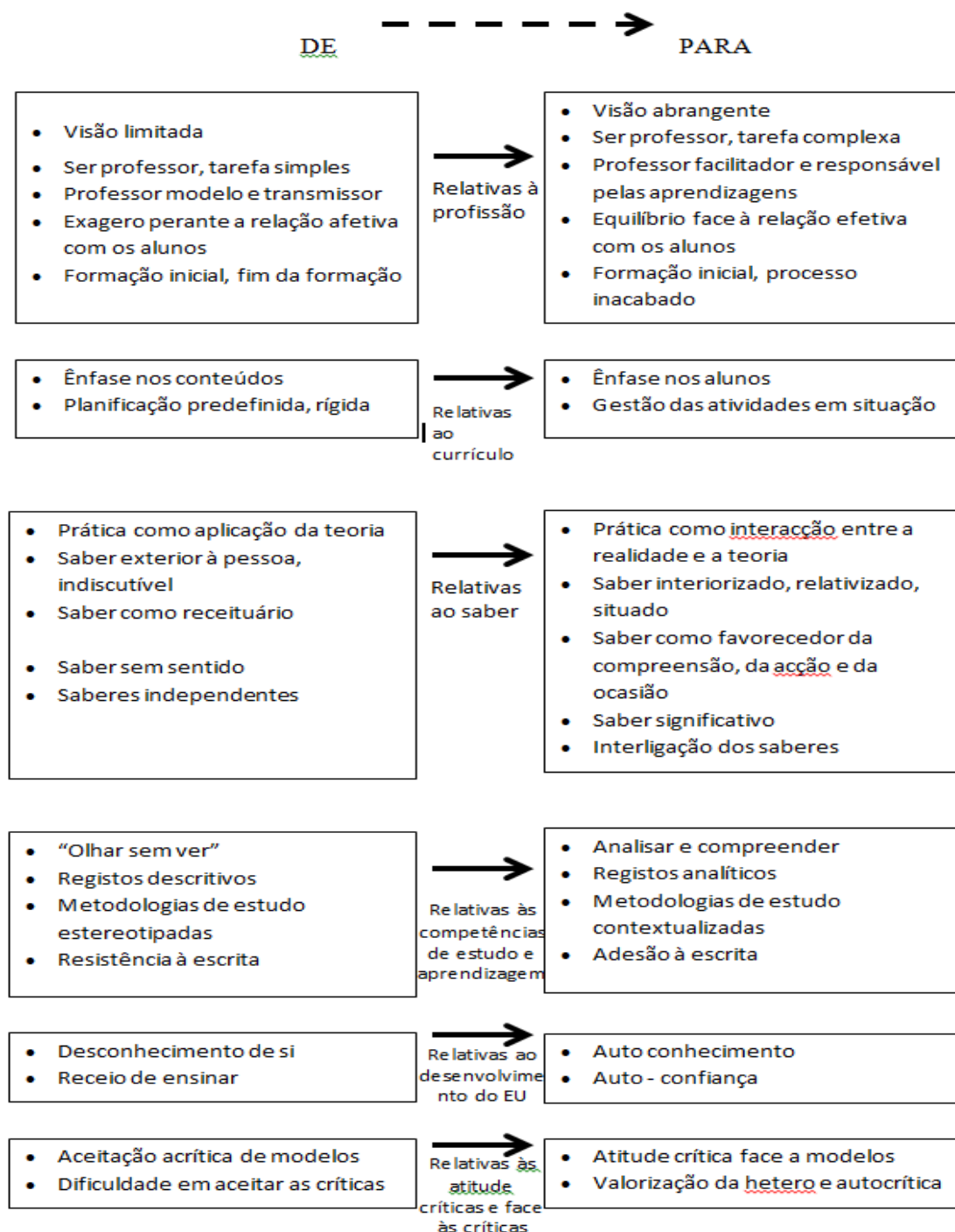


Fig. 5 Adaptado de Alarcão & Roldão (2010, p.39)

No que concerne a todos estes anos de prática supervisiva, é curioso verificar, no discurso dos professores estagiários, estas transições descritas na Figura 5 a nível da sua própria visão do que é ser professor. Esta mudança de visão de como ser professor torna-se mais abrangente com o tempo e ao longo da minha experiência pessoal também eu assisti a esta visão de mudança por parte dos estagiários, os quais eram capazes de questionar a sua postura e práticas letivas, a sua forma de olhar as situações, contextos, alunos. No início do estágio, uma grande percentagem dos professores estagiários preocupa-se em demasia com o cumprimento integral do plano de aula delineado, nem que para isso os alunos sejam tratados apenas como depósitos de saber. Os passos de aula são demasiado estanques, os conteúdos temáticos assumem uma importância extrema em detrimento do saber como favorecedor de compreensão e ação. Com o passar dos meses, se o trabalho de formação reflexiva estiver a dar frutos, o discurso dos professores estagiários altera-se e nas suas “cabeças” surgem questões já mais viradas para a análise e compreensão das situações ocorridas em diferentes momentos de aula, o enfoque muda e os alunos passam a ser o centro das atenções. Constatase esta realidade, por exemplo, no excerto de uma reflexão escrita feita por um professor estagiário sob minha orientação, que passo a citar:

When analyzing the supervised lesson, which was the first one of that unit, in hindsight and comparing with the first taught unit, I can affirm that this lesson had gone much better. In fact, I was nervous about the fact that it would be my first grammatical lesson and when planning this lesson, a lot of questions overran my mind: Will the students understand my explanations? Will the practice activities be enough and not too much difficult? What if I do not have enough time to explain everything? Which approach do I have to choose? Moreover, I was worried not only about students' indiscipline which is frequent in this class and my inexperience to cope with it, but also, with my lack of confidence in my own teaching practice which was

reflected in the first evaluated lesson. However, I decided to apply a different posture and started believing that I am also capable of being a good teacher. In that way, I decided to engage, challenge the students and circulate more in the classroom. By adopting this posture, I started feeling less nervous and more confident in my own teaching. Furthermore, I caught the students' attention and they never lose motivation during the lesson.

Este excerto reflete alguns dos pontos mencionados na Figura 5 e a preocupação do professor estagiário com a forma como deve abordar os alunos, como deve lidar com as suas dificuldades, como já conseguiu encontrar estratégias para transpor algumas das lacunas por ele identificadas anteriormente provam esta transições do professor inicial, inexperiente, pouco reflexivo para um professor facilitador e responsável pelas aprendizagens, mais confiante e autónomo.

Com a supervisão pretende-se aumentar a autoconfiança, a capacidade de autoanálise e autocrítica do futuro professor, de forma a tornar-se cada vez mais autónomo, quer na execução da sua prática, como também na reflexão sobre a sua prática. A supervisão e o supervisor potenciam os efeitos positivos da prática pedagógica e incentivam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, ao manter uma conduta que envolve conjuntamente as características individuais de cada um, num sentido de aperfeiçoamento contínuo da ação (Ribeiro, 1993, p. 27). Porém, estas transformações foram também por mim vivenciadas, já que foram alterando a minha postura pessoal e profissional em relação à reconstrução das minhas práticas letivas, face à negociação de saberes imposta pelo ano de estágio em si. É inegável que a observação leva à reflexão, não só do professor estagiário, mas também do supervisor. Através da partilha, professores aprendem uns com os outros, desenvolvendo em conjunto as suas competências e ultrapassando também em conjunto as suas dificuldades. No final, os envolvidos passam “de” professores transmissores “para” professores facilitadores, reflexivos e responsáveis pela aprendizagem dos seus alunos.

1.3. Formação reflexiva de professores

Nos subcapítulos anteriores, existe um conceito que, indubitavelmente, salta à vista e está muito ligado à supervisão: **reflexão**. Embora o profissional reflexivo apareça como uma proposta recente, uma das suas origens aponta para Dewey. No seu livro *“How we think”*, de 1910, Dewey era da opinião que a origem da reflexão derivava da dúvida, confusão ou perplexidade. Se aceitássemos tudo aquilo que nos era imposto, a questão da reflexão não se colocaria. Dewey chega mesmo a afirmar que:

If the suggestion that occurs is at once accepted, we have uncritical thinking, the minimum of reflection. To turn the thing over in mind, to reflect, means to hunt for additional evidence, for new data, that will develop the suggestion, and will either, as we say, bear it out or else make obvious its absurdity and irrelevance. (p. 13)

Dewey, (1989), cit. por Infante, Silva & Alarcão, (1996), defendia assim o ensino reflexivo como um “exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (p. 157). Dewey caracteriza, assim, a reflexão como um ato que envolve uma análise aprofundada daquilo em que se acredita ou daquilo que habitualmente se faz. É mais do que um ato rotineiro; é, sobretudo, pensar em termos de causas, consequências e mudanças.

Ser professor sempre foi uma profissão de grande complexidade. Enquanto professores somos obrigados a lidar não só com saberes, como antigamente, mas também com a tecnologia e com a complexidade social. A rotina é estagnante e completamente desmotivante. Logo, temos de pesar, cada vez mais, as consequências dos nossos atos, enquanto transmissores de saberes perante um público diversificado, mais exigente, mas, por outro lado, menos autónomo em termos de opinião. De forma a ultrapassar incertezas, angústias, situações de indisciplina que os professores enfrentam todos os dias, é fundamental para os mesmos adotarem uma postura reflexiva, isto é, a capacidade de questionar situações práticas do seu contexto – individualmente e/ou em

coletivo – com a finalidade de ampliar a sua formação profissional. A prática reflexiva é compreendida como o primeiro passo para quebrar a rotina, possibilitar a investigação de estratégias diferentes para cada situação e reforçar a autonomia do professor no dia-a-dia e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, a reflexão sobre a própria prática e o desenvolvimento profissional surgem como uma equipa indissociável e promovem novas dinâmicas que desencadeiam com genuinidade instrumentos de mudança e inovação educativa.

Schön (1995) aponta que é importante formar um professor reflexivo, que consiga lidar com a incerteza que surge na sua ação, tanto por parte dos alunos, quanto do próprio professor, pois é impraticável aprender sem questionar. A formação pedagógica deve levar em conta, portanto, uma formação de professor que tenha *um practicum reflexivo*. Este autor propõe algumas ideias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e o conhecimento-na-ação. É indiscutível a importância da reflexão como um conceito fundamental na formação dos futuros professores. O professor (estagiário) deve ser capaz de identificar problemas, que podem ser revelados como resultado das suas reflexões. Além disso, ele deve procurar as razões desses problemas, considerar alternativas mais plausíveis e, eventualmente, alterar a sua forma de pensar e de atuar sobre situações da sala de aula.

Ainda segundo Schön (1995), os professores sentem-se também desafiados, a olhar retrospectivamente para os acontecimentos da sua prática, a analisar os elementos problemáticos do ensino e da aprendizagem e a compreender como os professores pensam na resolução dos problemas que identificam. Procura-se que, ao longo do tempo, o uso frequente da reflexão sobre experiências de aprendizagem favoreça a transformação do ensino. Quanto ao supervisor e citando Vieira (2009)

a finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se supervisores da sua própria prática e que, se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-los de vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e

colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar. (p. 201)

Partindo destes princípios, senti, mais ainda, a necessidade de basear a minha postura em duas fortes componentes: a reflexão e a colaboração. Porquê? O professor estagiário deve estar disposto a comprometer-se pelas suas ações na sala de aula, considerando o que tenciona fazer não apenas antes e durante a aula, mas também depois. A mesma tarefa tem o professor/supervisor. A diferença reside, talvez, na experiência adquirida pelo professor ao longo dos anos e que poderá contribuir para um questionamento e encontro de soluções mais rapidamente. Quanto à colaboração, este é o modelo a seguir e no futuro as escolas e seus representantes vão depender do esforço e tenacidade por parte dos professores, da sua colaboração e interação na coordenação e direção da escola para a transformação do ensino e da prática letiva, permitindo uma maior qualidade tanto para o aluno quanto para o professor, como também para a instituição.

Se há uma verdade intrínseca ao processo de supervisão (e que eu sempre refiro aos professores estagiários) é a de que eles nunca acabam o estágio da mesma forma que começam. O ano de estágio não é mais do que um ano de tentativas consecutivas para se alcançar o “sucesso”, podendo este ser medido em termos da redefinição de práticas, desenvolvimento de competências profissionais, flexibilização dos processos de mudança e, acima de tudo, abertura à construção colaborativa de saberes. Da mesma forma, enquanto professora e supervisora, também eu absorvo desta prática, alterando as minhas próprias percepções, de acordo com a partilha de vivências, conhecimentos, ideias, planos de aulas, reflexões. A própria análise da prática supervisiva apresenta uma mais-valia na assimilação de teorias e posteriores mudanças com fortes implicações na prática profissional. Contudo, a reflexão, sendo necessária, não é exclusiva para transformar o ensino. É preciso agir com base na reflexão.

Ensinar espelha a reflexão na ação, isto é, reflete-se numa ação que decorre da reflexão sobre outra ação passada. Este processo pode ser fomentado se existir trabalho colaborativo, como é o caso deste estudo, para assim se enriquecer a reflexão individual.

O núcleo de estágio, enquanto grupo de reflexão, funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constroem novos conhecimentos. Neste panorama, este relatório surgiu, acima de tudo, como uma partilha, onde alguém quiçá mais experiente e com saberes mais consolidados, acolheu outro professor e procurou promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional, ao mesmo tempo que ela própria se redescobriu e redefiniu pessoal e profissionalmente.

Ao longo da minha carreira, sempre tive consciência de que, mais do que transmitir teorias e conhecimentos, cabia ao professor apoiar e a orientar a formação/educação das gerações futuras. Ser Professor é uma tarefa aliciante, mas difícil. Ser professor é ensinar, aprender, formar, educar, apoiar, comunicar. Mais, ser professor é utilizar a reflexão como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Capítulo 2. Justificação da ação

2.1. Caracterização do contexto escolar

Posto isto, surgiu então a vontade de realizar o meu projeto de investigação com um núcleo de estágio (dois estagiários) no contexto do curso de Mestrado em Ensino de Inglês/Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da FLUP, Universidade do Porto. Nunca é tarde para se redefinir papéis e funções pedagógicas e projetos como este são o gatilho ideal. O núcleo de estágio encontrava-se colocado na Escola Secundária de Rocha Peixoto, na cidade da Póvoa de Varzim. Trata-se de uma escola com referências a nível da formação inicial de professores, com uma grande dimensão, recebendo alunos de quase todas as escolas dos 2º e 3º ciclos da região. Apresenta uma variadíssima oferta formativa, desde o ensino básico, cursos do ensino secundário regular, cursos do ensino secundário profissional e cursos EFA.

Como já referi anteriormente, neste ano letivo fui professora de Inglês apenas de turmas do ensino secundário profissional e foi numa turma de 10º ano que decorreu o estudo. Digo isto com alguma tristeza, porque a realidade do ensino profissional é muito díspar da realidade do ensino regular. Apesar da conceção deste tipo de ensino fazer todo o sentido, visto o atual Sistema Nacional de Qualificações definir formação profissional como toda a formação que tem como objetivo dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais, a realidade nas escolas é algo distinta. Apesar de criado sob o impulso inicial do Estado, através de uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, este tipo de ensino e de escolas permaneceu como uma importante inovação social e educacional mas, ao mesmo tempo, um modelo bastante acessório, ao lado das tradicionais ofertas educativas proporcionadas pelas escolas secundárias. Acessório dado que sempre foi visto como um tipo de ensino “secundário”, cujos alunos são obrigados a frequentá-lo para terminar a escolaridade obrigatória. Alguns destes alunos não possuem a vontade ou o potencial necessário para tornar uma aula dinâmica, interessante, motivante ou cativante. No

entanto, foi neste contexto que decorreu o presente estudo, bem como os estudos dos professores estagiários.

Em relação à turma, esta era constituída por alunos bastante heterogéneos, evidenciando dificuldades que se agudizaram à medida que a complexidade dos módulos foi aumentando. Para além disso, foram alunos pouco empenhados, pouco trabalhadores, com uma postura displicente na sala de aula, não contribuindo para um ambiente de aprendizagem profícuo.

Em relação ao núcleo, apesar de o mesmo ser constituído por dois elementos solicitei apenas a um professor que colaborasse neste projeto pessoal. Para garantir o seu anonimato, tratei-a por PEI (professora estagiário I), sendo o I uma referência ao seu nome. PEI é do sexo feminino, com dupla nacionalidade (Francesa e Portuguesa), cuja língua mãe é o Francês, vivendo em Portugal há poucos anos. Este facto é importante, dado que a interferência do Francês, quer no Inglês, quer no Português é bastante acentuada. Isto acarreta para a PEI um problema, já que, ao longo do ano de estágio, esta interferência traduziu-se numa insegurança desmedida, quer a nível da sua postura enquanto professora da língua inglesa, quer mesmo a nível linguístico. Apesar disso, a PEI é extremamente dedicada ao seu trabalho, cumpridora e boa ouvinte. Tem noção das suas dificuldades, o que a torna humilde, mas, ao mesmo tempo, encontra-se motivada para aprender, reaprender, melhorar e superar um dos seus maiores receios: lecionar Inglês de uma forma cativante e inspiradora para os seus alunos. Em termos de experiência profissional, esta será a primeira vez que irá desempenhar o cargo de professora.

2.2. Identificação do problema

Nos primeiros dois momentos de observação de aulas, o processo de observação da prática letiva traduziu-se numa maior consciencialização das dificuldades da PEI e na necessidade de haver tomada de decisões pedagógicas face ao processo de ensino-aprendizagem inicial. De acordo com Nunan (1989), a aula é o sítio ideal para a construção e negociação de saberes (entre alunos e professores):

Não existe nada que substitua a observação direta como meio de fazer descobertas acerca das aulas da língua. Se queremos enriquecer a compreensão do que significa ensinar e aprender uma língua, precisamos de passar tempo a olhar para dentro das salas de aula. Dado que são especificamente constituídas com o propósito de provocar a aprendizagem, seria de admirar se assim não fosse. A aula é o local onde se passa a acção. (p. 76)

Se associarmos esta teoria à formação inicial de professores, ensinar provoca a necessidade de aprender, apreender, refletir, descobrir e redescobrir. A sua finalidade inclui a construção e reformulação de saberes. O ano de estágio define ainda o futuro de muitos destes professores.

Embora no início, os professores estagiários encarem o momento de observação de aulas como um momento de avaliação das suas capacidades, com o passar do tempo esta visão altera-se e começam a perspetivar estes mesmos ciclos de observação como um confronto entre diferentes saberes, comportamentos e teorias. Allwright (1988) citado por Vieira (1993a) menciona uma “crença no observável” e como a mesma afirma “...através da análise do observável, se pode ver o que é invisível, chegar ao não-dito pela interpretação do dito, descobrir o pensamento através da palavra e da acção” (p. 38).

Foi precisamente assim que nasceu a base deste projeto, e, tal como referi no início, nos dois primeiros momentos de observação de aulas foi possível atentar numa série de lacunas a nível da postura, comportamento e práticas pedagógicas da PEI. Atendendo às fases de um ciclo de observação - encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação – foi possível interpretar o que já tinha sido descrito como um possível problema para a PEI e, com base nos dados recolhidos, refletir sobre as lacunas detetadas.

Após análise e discussão das mesmas, chegamos à conclusão de que os “lesson openings” eram um passo crítico que condicionava todo o resto da aula. O *stress*, o

nervosismo, as pausas prolongadas, a postura introvertida, a baixa projeção de voz, a pouca empatia e receptividade por parte dos alunos, criaram uma barreira entre a PEI e os mesmos, que condicionou, de forma significativa, a prática letiva da mesma.

A escolha dos “lesson openings” não foi de todo aleatória. Os “lesson openings” têm como objetivo principal motivar, desafiar, criar curiosidade nos alunos e a minha prática mostrou-me que o início de uma aula de língua tem, sem sombra de dúvida, um impacto significativo na forma como a aula se desenrolará. Alunos desconcentrados, pouco motivados, sem curiosidade e imaginação serão alunos pouco participativos e desinteressados em aprender e apreender novos conceitos, matérias e uma nova língua.

A primeira lacuna nas aulas da PEI tinha lugar, precisamente, neste passo da aula e condicionava todo o desenrolar da mesma. Richards & Lockhart (1994) são da opinião que os começos de aulas se revelam eficazes para a aprendizagem da aula no seu todo e cabe ao professor usar as estratégias necessárias para captar a atenção dos alunos em termos cognitivos e até comportamentais. Richards & Lockhart (1994) vão mais longe e referem mesmo que “the way a lesson opens reflects a number of decisions that a teacher makes, either consciously or unconsciously” (p. 115). Segundo os mesmos, essas decisões podem estar relacionadas com a descrição dos objetivos da aula, com a revisão de conteúdos lecionados na aula anterior, entre outros. Contudo, destaco um, que, na minha opinião, condicionou o desempenho da professora estagiária ao longo do seu estágio e que não foi totalmente ultrapassado: “do something in order to capture the students’ interest and motivation”. (p. 115)

O *stress* e a ansiedade sentidos pela PEI não contribuía, de facto, para criar a melhor atmosfera, mas é amplamente reconhecido que ser professor é uma tarefa ingrata. Ser professor estagiário de uma língua estrangeira é ainda mais ingrato, dado que as dificuldades linguísticas na língua inglesa afetam o desempenho dos professores estagiários e revelam uma enorme influência na forma como eles estabelecem contacto com os alunos. Para além disso, a gestão do tempo, dos alunos, das atividades, do plano e o facto de estarem a ser observados contribuem para o escalar do stress e da ansiedade. Estas dificuldades sentidas pela PEI traduziam-se claramente na forma como ensinava

e desde logo foram alvo de análise.

Durante o mês de fevereiro, nos seminários semanais, estas dificuldades foram novamente analisadas e a discussão ficou registada em áudio. A decisão de registar as conversas em áudio e posteriormente transcrevê-las prendeu-se com a ideia de reunir informação para mais tarde poder ser analisada pela PEI e por mim. De acordo com Bailey (2006), o uso de gravações áudio e vídeogravações possui vantagens referidas como “its longevity and its impartiality: Although they are selective, unedited videotapes and audiotapes are not judgmental. In addition, teachers, alone or with supervisors, can review tapes repeatedly” (p. 135). Ao gravar este primeiro momento de observação e identificação de algumas lacunas, esta mesma gravação iria servir para rever se estas lacunas iriam ser as mesmas no próximo momento de observação de aulas, que coincidiria com o primeiro ciclo do projeto de investigação-ação. A gravação pretendia apenas analisar o discurso e serviria para memória futura, mantendo a sua imparcialidade e veracidade. Nesta transcrição, procurei ser o mais fiel possível, sem inverter a ordem de palavras. Pequenos erros gramaticais de concordância verbal e nominal podem permanecer no texto dependendo do tipo de transcrição.

Segue-se a transcrição de um excerto que refere, precisamente, estes aspetos.

- | | |
|----|---|
| 1 | Sup: Porque te sentes tão nervosa quando inicias uma aula? |
| 2 | PEI: Porque tem a ver com a minha falta de experiência, a |
| 3 | expectativa da aula para ver se eu vou com o plano |
| 4 | respeitado, algumas aulas também são avaliadas e vistas |
| 5 | pela professora da faculdade, ou seja, acrescento mais um |
| 6 | stress. Também tem a ver com a minha personalidade, sou |
| 7 | bastante reservada e tímida e ter os alunos a olhar para mim, |
| 8 | também tenho medo, tenho essa sensação que eles vão |
| 9 | julgar-me, se eu me enganei, ah! eles vão dizer a professora |
| 10 | não sabe, mas à medida que a aula vai correndo eu acabo |
| 11 | por me relaxar um bocadinho mais. |

12 SUP: A questão da pronúncia é...

13 PEI: Sim, também a questão da pronúncia, sim.

14 SUP: ...é preocupante?

15 PEI: Sim, tendo um sotaque bastante carregado de francês,

16 tenho medo que os alunos não me entendem. Então tento

17 evitar algumas palavras que eu sei que a pronúncia me pode

18 dar problemas e utilizar outras palavras. Agora o que pode

19 acontecer, mesmo utilizando essas palavras, os alunos às

20 vezes podem não perceber, tendo o fator de stress faz com

21 que a pronúncia não seja perfeita, não é perfeita. Faz com

22 que também acrescente um stress a mais.

23 SUP: Adicional

24 SUP: De que forma, e nós já falamos de algumas

25 estratégias, é que esse stress inicial ou essa insegurança

26 poderia ser ultrapassada? Uma das sugestões que eu fiz teve

27 a ver com o fato de tu mimares as aulas, fazeres a mimica

28 da aula antes de dares a própria aula, ou seja, em frente ao

29 espelho, dares a aula para treinar.

30 PEI: Sim, eu já costumo fazer isso.

31 SUP: Achas que resultou?

32 PEI: Resulta um bocado, porque sempre se vai mais

33 preparada, eu já treinei isso, então sabemos como lidar com

34 essas situações.

Como se pode constatar, a PEI tem consciência que, muitas das suas dificuldades derivam da sua personalidade introvertida e da sua competência linguística,

extremada pela Língua Francesa. Logo no início do estágio, a PEI referiu que a influência da Língua materna (Francês) poderia ser um entrave no decorrer do mesmo, reforçando a ideia da sua insegurança. Tal veio a verificar-se e estas lacunas deram o mote para o uso do vídeo como ferramenta de recolha de imagem/dados para posterior análise, interpretação, reflexão e, se possível, redefinição de práticas letivas na disciplina de Inglês.

2.3. Questões a serem investigadas

Como já referi, este estudo teve por base a minha prática enquanto supervisora de Inglês, mas também enquanto professora de línguas e dentro desse contexto serviu para validar questões importantes relacionadas com essa mesma prática, e que foram surgindo ao longo dos anos. Serviu igualmente para verificar, até que ponto, o recurso ao vídeo poderia ser uma ferramenta útil na deteção de lacunas e posterior reflexão, levando futuramente à alteração de posturas e práticas letivas.

Os principais objetivos deste projeto de investigação-ação foram:

1. Compreender a conceção inicial da professora estagiária relativamente à supervisão de aulas;
2. Compreender a importância do papel do supervisor na observação de aulas de língua;
3. Compreender a importância da vídeogravação de aulas com o objetivo de promover a reflexão, interpretação e redefinição da prática letiva da professora estagiária e da supervisora/professora de línguas;
4. Avaliar o (in)sucesso da metodologia aplicada.

Destes objetivos derivaram as seguintes questões:

1. O que significa o conceito de supervisão para a professora estagiária?
2. Que importância tem o supervisor na observação de aulas da professora estagiária?
3. Facilitará o registo vídeo a deteção e correção da postura da professora

estagiária em situação de sala de aula, por recurso ao processo de autoscopia?

4. Permitirá o registo vídeo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva na professora estagiária?

5. Será o processo de autoscopia favorável ao desenvolvimento profissional da professora estagiária?

6. Qual será o impacto deste projeto de investigação-ação na prática letiva futura da professora/investigadora?

A escola desempenha um papel basilar e cabe-lhe a função de preparar os alunos, não só para o dia de amanhã, mas para uma nova sociedade, orientada para a inovação, de forma a se anteciparem a novos reptos, batalhas, resultantes de modificações sem antecedentes. A forma como alunos e professores interagem, implementam fórmulas, se adaptam e exploram estas alterações é, com efeito, fundamental para a criação de uma educação manifestamente global, que consiga preparar os alunos para desempenharem um papel ativo na sociedade.

Contudo, esta é uma batalha que os professores necessitam identicamente de combater, com vista a perspectivarem novas estratégias de ensino. A resistência à inovação, muitas vezes, fruto de condicionalismos de programas, de órgãos diretivos ou mesmo de ordem pessoal leva a um marasmo profissional e jamais permitirá a abertura a novas conceções/conhecimentos. A recetividade do professor à mudança e à inovação torna-se, pois, imprescindível e a necessidade de desempenho de novos papéis na escola e na educação designará uma nova atitude, como reflexo de uma orientação cuidada, reflexiva, de interiorização e aceitação para a alteração de comportamentos.

Segundo Cardoso (2002), a inovação abarca diferentes predicados, como trazer algo de novo, não tentado, implica uma mudança, mas intencional, exige esforço e uma ação contínua, requer elementos integrados de pensamento e ação para se poder investigar, visa melhorar a prática educativa e deve poder ser avaliada.

Assim, para ser avaliada, é necessário fundamentar as inovações em investigações e a este propósito Cardoso (2002) citando Simões (1979) defende que

a inovação pode existir sem a investigação, mas se os seus resultados não são passados pelo crivo desta última permanecem subjectivos (...). Por outro lado, a investigação sem a inovação corre o risco de se tornar ‘conservadora’ e sem influência real sobre a prática. (p. 126)

De acordo com Loughran (2002), a prática reflexiva permite aos professores desenvolver uma melhor compreensão do que o ensino implica e como eles podem melhorar sua própria prática.

Surge assim a necessidade de investigar para melhorar a prática, estando o plano de ação descrito no próximo capítulo.

Capítulo 3. – Fundamentação teórica e plano de ação

3.1. A importância da investigação na prática letiva

Atualmente, vivemos numa era global. Nesta nova era, as pessoas vivem mais próximas e mais conscientes umas das outras, mas, simultaneamente, mais distantes. O próprio conceito de educação vai mudando consoante estas novas compreensões, exigindo, pois, novas formas de executar tarefas na escola. As mudanças na sociedade repercutem-se na educação para Cardoso, (2002), “implicando uma redefinição dos papéis do professor que, por sua vez, irão contribuir para uma modificação da organização e funcionamento escolares e, a um nível mais geral, para o questionar da própria formação dos professores” (p. 56).

Ao longo dos anos, ao desempenhar o papel de supervisora de línguas, fui confrontada com a necessidade, por parte dos professores estagiários, de escolherem um tema para os seus projetos e, numerosas vezes, referiam a sua dificuldade em selecionar um, por ser um ano de estágio, com todos os constrangimentos que daí advêm, nomeadamente, o número reduzido de aulas a lecionar e a inserção do tema nas aulas e conteúdos temáticos, o facto de ser uma aula de regência avaliada, o facto de não ser uma turma sua, mas da supervisora, a falta de experiência, no que concerne à investigação, a questão do “timing” certo para essa mesma escolha, pois seria sempre necessário lecionar e observar antes para proceder à escolha acertada do tema e, acima de tudo, que a escolha do tema tivesse efeitos práticos na sua prática presente e futura.

Neste ano, ao passar pelo processo da escolha do tema, senti alguns destes receios, embora estivesse numa posição ligeiramente diferente, dado que a vida e a experiência ensinam-nos alguns truques de como lidar com a pressão.

Embora na minha cabeça eu conseguisse imaginar o tema do projeto (que já tinha sido pensado com algo relacionado com a supervisão), na realidade, este sofreu bastantes alterações até chegar ao projeto final. Foi curioso verificar o ponto de partida e o ponto de chegada do mesmo. As transformações sofridas corroboraram toda a teoria subjacente a um projeto de investigação-ação, dado que a orientação, a reflexão, o

trabalho colaborativo levaram-me por caminhos jamais pensados, alterando mesmo a escolha do tema inicial, mas, ao mesmo tempo, contribuíram para problematizar o meu papel enquanto professora de inglês e ter uma participação mais ativa no processo de transformação de práticas pedagógicas, quer no presente e, sem sombra de dúvida, no futuro.

O objetivo de investigação prendeu-se, sobretudo, em compreender de que modo o projeto implementado, através da metodologia da investigação-ação, para o desenvolvimento de competências investigativas e de análise reflexiva (crítica) da praxis por parte dos atores envolvidos foi profícuo. Pretendeu ainda analisar o papel do supervisor enquanto facilitador (crítico) da aprendizagem dos professores de língua no contexto do projeto estudado e, de que forma, o uso do vídeo em contexto de sala de aula é potenciador de alterações de práticas letivas no ensino do Inglês através da reflexão das aulas gravadas e comportamentos aí registados. Serviu ainda para compreender a importância e o impacto deste projeto em termos futuros, quer a nível da minha prática enquanto professora de línguas, quer enquanto supervisora. Provou ainda a importância do trabalho em equipa entre supervisora e núcleo de estágio. Imbernón (2002), citado por Moreira (2005) acredita mesmo que:

La investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa. (...) Pero no la queremos ver únicamente como un proceso de mejora de la práctica educativa sino de creación de una actitud, y una autoconciencia de la realidad educativa y social, y una capacidad para tomar decisiones de mejora. Un instrumento intelectual que permita analizar e interpretar la realidad educativa y social. (...) La investigación-acción intenta, dentro de un marco de política de colaboración, (auto)perfeccionar al

profesorado y (auto)formarle en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia social y profesional asumiendo alternativas adicionales de renovación e comunicación. (p. 79)

O uso do vídeo como ferramenta de reflexão sobre a prática letiva no ensino do Inglês como língua estrangeira surgiu, assim, como tema, depois da análise das primeiras aulas da PEI. As lacunas observadas (e já referidas) eram evidentes, mas, por outro lado, algumas delas estavam relacionadas com a postura corporal, a projeção de voz, a insegurança e stress sentidos. Este tipo de lacunas, por vezes, é impercetível ao professor estagiário, têm características muito pessoais e, por essa razão, tornam-se difíceis de traduzir em discurso. Ao usar o vídeo, era mais fácil para a PEI visualizar essas mesmas lacunas: o vídeo refletia a sua imagem, representava o “olhar-se ao espelho”.

Ao desempenhar o papel de supervisora, é na observação de aulas que se facilita a aprendizagem do estagiário, ao levá-lo a tomar consciência das características do seu agir na prática e a assumir, em conjunto, a responsabilidade das decisões tomadas. Esta observação tem sempre um ponto de partida (encontro pré-observação) e um ponto de chegada, que se prende com a análise e reflexão de todo o ciclo.

Citando Vieira (1993a), “A observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre a aula” (p. 39), a qual se reveste de um carácter iminentemente pessoal e interpretativo. Observar para ver, descrever, interpretar, analisar pode levar a questões relacionadas com a objetividade/subjetividade da observação, ou seja, o que se observa e quem observa. Importa atentar o que o observador/supervisor/professor leva para a situação de observação e é decisivo no modo como observa, ou seja, o seu conhecimento prévio, as suas conceções prévias e as suas perceções imediatas do que observa. De acordo com Little (1991), tudo isto condiciona a objetividade das observações, pode influenciar a atitude crítica do observador face à aula que observa e pode entrar em conflito com novos elementos que

podem ser contrários com o conhecimento construído anteriormente.

Então como observar? De acordo com Vieira (1993a), há 3 fatores a considerar na observação e na forma como o observador pode ser influenciado. São eles o

(1) o seu conhecimento prévio (da situação de observação, do professor observado e da didática específica da disciplina e que determinam, o objetividade e justiça das observações), (2) as suas concepções prévias (reportando-se assim às teorias subjetivas do observador relativas ao processo de ensino/aprendizagem, mas também à observação e à supervisão em geral) e (3) as suas percepções imediatas dos eventos observados, a confrontar com os dois factores anteriores. (p. 39)

Contudo, a subjetividade deve dar lugar à objetividade e uma das formas de objetivar a observação de aulas consiste em balizar objetivos de observação e identificar categorias de análise de situações observadas, ou seja, estruturar a observação conferindo-lhe uma orientação específica.

Esta definição de objetivos permite uma série de vantagens, tais como o enfoque múltiplo sobre o processo de ensino/aprendizagem, determinado em função dos objetivos e necessidades de formação do professor, a consciencialização do professor face à sua prática pedagógica e às concepções que a determinam, mas também alguns problemas, tais como a focalização excessiva no professor, a pessoalização excessiva das críticas ou mesmo a passividade do professor observado face aos comentários do observador. A fim de se evitar alguns destes problemas associados à observação de aulas, Vieira (1993a) sugere “a utilização de protocolos e de videograções como base de análise dos aspectos considerados relevantes” (p. 82).

3.2. O recurso à videogravação

Segundo Moreira (2001), o uso da videogravação como estratégia de registo da atuação dos professores tem o potencial de os levar a refletir sobre a sua ação, ganhando

uma nova consciência. Também Vieira (1993b) refere o recurso à vídeogravação na formação reflexiva dos professores como um auxiliar relevante e positivo na observação de aulas, destacando o seu valor na prática de observação de professores em formação. A autora destaca duas vantagens: “1. A possibilidade de abordagens múltiplas sobre o mesmo extracto de aula, dependendo dos objectivos e necessidades do grupo de trabalho; 2. O impacto sobre o professor observado, em termos de monitorização da sua própria prática pedagógica, em particular nos processos de consciencialização e interpretação dessa prática” (p. 82).

Contudo, o uso da vídeogravação de aulas implica que os professores estejam dispostos a ver a sua imagem e a aceitar que a mesma seja analisada pelo seus pares. Será, assim, necessário encontrar estratégias que diminuam a possível ameaça que a vídeogravação representa e valorizar as suas potencialidades, baseadas num clima de confiança no processo supervisivo, onde se evidencie a justeza e a pertinência de uma crítica construtiva em relação às práticas e não, unicamente, à imagem do professor em si.

O recurso ao uso da vídeogravação como estratégia de registo e análise da atuação dos professores, tem o potencial de os levar a refletir sobre a sua prática, sendo mais detalhado e específico o feedback de ambas as partes, aquando da pós-observação. Por outro lado, corre-se o risco de vermos retratada uma imagem artificialmente criada pelos professores estagiários como estratégia de sobrevivência, em vez de um desempenho genuíno e verdadeiro dos mesmos. Garcia (1994) refere mesmo que uma das desvantagens da observação com recurso à vídeogravação passa pela cultura profissional dos professores, que rejeitam a hipótese de abrir as portas das suas aulas para serem objeto de análise por parte de outros professores.

Na minha opinião, penso que o vídeo pode ser um auxiliar precioso na tarefa de supervisão e orientação dos professores estagiários. Com um bom registo visual, a aula poderá ser vista e revista, sem pressas ou pressões na tomada de decisões, o enfoque torna-se claro e facilmente observável. Simão (2001) apresenta-nos um estudo onde se registaram em vídeo algumas aulas e se pedia aos respetivos professores que as comentassem, refletindo sobre as suas práticas letivas e os seus sentimentos em relação

às aulas. Nesse estudo, a autora concluiu que a utilização do vídeo “possibilitou múltiplos olhares e a aproximação/distanciação o que favoreceu a estimulação de uma atitude reflexiva, activa e construtiva” e auxiliou “os professores a tomarem consciência dos processos que utilizam quando ensinam e a compreender em os seus efeitos” (p. 457).

Aliada a uma prática reflexiva e uma metodologia de desenvolvimento pessoal, pretende-se que os professores sejam capazes de inovarem pedagogicamente, através de uma investigação ativa e experimentação pedagógica. O registo vídeo serve de “auxiliar de memória” e Simão (2001) salienta que os professores envolvidos no estudo referiram que o registo vídeo os fez tomar maior consciência acerca do próprio trabalho, pois permitiu que reparassem em pormenores que até então haviam passado despercebidos.

Também Afonso (1995) desenvolveu um estudo em que recorreu à vídeogravação de sessões de resolução de problemas com grupos de futuros professores e à autoscopia. O autor pretendia investigar até que ponto o registo vídeo favorecia o desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de Matemática. Chegou à conclusão de que a tomada de consciência sobre a necessidade de reflexão sobre a ação se tornou mais abrangente e o próprio processo de autoscopia favoreceu a reflexão sobre os processos de resolução de problemas.

A nível dos professores de línguas, Susoy (2015) referiu que o uso do vídeo é particularmente importante na deteção de erros de língua.

According to the results, this video-assisted reflective procedure specifically helped the pre-service teachers to recognize their mistakes in L2 use and how their personal problems on the day of teaching affect their performance.
(p. 170)

Surge assim um outro conceito aliado à prática da observação: **autoscopia**. No seu sentido mais lato, para Sadalla & Larocca (2004) autoscopia significa “uma metodologia que utiliza a vídeogravação com o objetivo de permitir a análise das ações de um ou mais sujeitos, numa dada situação, tendo como objetivo uma análise posterior”

(p. 421).

As sessões de análise e reflexão posteriores têm como base a análise do vídeo, nomeadamente ao nível do comportamento e verbalizações. Ferrés (1996) citado pelas mesmas autoras (2004) designa esta metodologia por vídeoespelho, pois tem o sentido de potencializar a auto-avaliação. Contudo,

o espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. O vídeo não. No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista. (...) no vídeo vejo-me como sou visto, descubro como os outros me vêem. Vejo-me para me compreender. O fato de ver-me e de escutar-me leva a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e da quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de actuar e de ser. (p. 52)

A gravação em vídeo é uma forma de registo da imagem que preserva algo que já é passado, podendo, assim, restituí-lo ao presente.

A autoscopia pode ser utilizada tanto em situações de pesquisa como nas de aprendizagem e formação de professores. Nesta situação, o professor envolvido é o próprio objeto de feedback visual, ao se deparar com a imagem do seu corpo, da sua representação e aparência. Para Rosado (1990), a vídeogravação é uma técnica que permite a construção de uma representação do real em termos de posturas, ações e suas interações. Essa linguagem permite a consciência do real e possui componentes cognitivos e afetivos. Outra particularidade contida nesse procedimento é a facilitação do distanciamento emotivo necessário para a análise reflexiva do material registado. Na observação direta, o peso emocional que acompanha a situação a ser supervisionada dificulta uma percepção mais isenta e profícua do fenómeno a ser compreendido. Graças a esse distanciamento, a tecnologia de videogravação carrega o potencial de transformar

em novidade muitas das realidades do dia-a-dia, que parecem tão familiares aos sujeitos, e que eles não se apercebem (Ferrés, 1996).

Dessa forma, na busca de uma prática reflexiva, para Nautre (1989), a “autoscopia permite uma tomada de consciência na busca de uma melhor consciência de si e do fenómeno do grupo” (p. 29). No vídeo, o material pode ser exibido em ritmos diferentes, podendo inclusive, congelar imagens ou repeti-las quantas vezes forem necessárias. Toda essa polivalência potencia uma análise crítica, contribuindo para uma melhor reflexão sobre o que está a ser analisado. Analisando as vantagens da abordagem videográfica em pesquisas em sala de aula, Meira (1994) apontou que esta técnica permite construir uma “compreensão profunda sobre alguns casos significativos, ao invés de conclusões supostamente amplas” (p. 63), compreendidas apenas superficialmente com recurso único à observação direta. Além de propiciar a amostra do maior número de componentes possíveis que fazem parte da aula, a autoscopia oferece condições de análise crítica, permitindo treinar uma intensa atividade intelectual. Rosado (1993) diz que, ao tentar entender e dotar de sentido o que lhe é apresentado, o sujeito, neste caso o professor, apreende, com maior clareza, aspetos que antes desconhecia, constatando contradições. E é esse processo reflexivo que o faz procurar novos conhecimentos. A confrontação, pela imagem, com as representações que se tem sobre si, implica, pois, uma mudança de atitude.

Porém, o uso da imagem poderá não ser tão inocente como se leva a crer. Dependendo da personalidade dos professores a serem videogravados, estes poderão adotar comportamentos dissimulados, como Garcia (1994), Wragg (1994) e Richards & Lockhart (1997) tinham referido. Nautre (1989) vai mais longe e referiu outros problemas na utilização da vídeogravação, que devem ser observados para que se possam evitá-los:

- “o risco da “análise superficial”, ou seja, o indivíduo pode fazer uma análise muito pouco profunda, não parando a gravação nos pontos críticos e não permitindo uma discussão destes aspetos, a não ser de modo superficial;
- o risco do “ponto de vista negativo”, quando o estagiário tem necessidade de

que o professor o auxilie a revelar e a reforçar os pontos positivos de sua postura, atitudes, pensamentos, para que também possa considerá-los. (citado por Sadalla e Larocca, 2004, p. 424-425)

É condição importante que este processo seja usado com pessoas adultas, responsáveis, com um sentido de abertura ao facto de se verem e serem vistas à lupa e que tenham noção que esta técnica poderá ser uma mais-valia na resolução de alguns dos seus problemas. Daí a minha escolha face ao observado em aulas iniciais da professora estagiária. As suas dificuldades, para além da sua inexperiência profissional e dificuldades linguísticas a Inglês, estavam muito ligadas a atitudes corporais e comportamentais. Sendo mais específica, nos seus “lesson openings, esta professora em particular tinha atitudes marcadas pela insegurança linguística, postura corporal fechada e fraca vocalização. A primeira lacuna tinha lugar, precisamente, neste passo da aula e condicionava todo o desenrolar da mesma. De facto, esta foi talvez a sua maior falha, e todo o trabalho subjacente ficou condicionado desde o início de cada aula a ser observada. Eis, portanto, a razão da minha escolha deste tema. Tornou-se evidente que a análise e reflexão das aulas de língua pudessem estar ligadas a uma ferramenta que lhe permitisse, enquanto professora reflexiva, observar com “os seus próprios olhos” as suas lacunas, de uma forma clara, objetiva e, se possível, imparcial. A videogravação permitiria várias visualizações do mesmo frame e poderia captar detalhes impercetíveis durante a observação. Schratz (1992, p.89), citado por Richards & Lockhart (1994) afirma:

Audio-visual recordings are powerful instruments in the development of a lecturer's self-reflective competence. They confront him or her with a mirror-like “objective” view of what goes on in class. Moreover, class recordings which are kept for later use, can give a valuable insight into an individual teacher's growth in experience over years. (p. 11)

Torna-se evidente que a imagem refletida vale mais que mil palavras (já diz a

sabedoria popular) e permite a quem a observa avaliar o seu percurso evolutivo ao longo dos anos, já que pode ser guardada sem sofrer alterações.

Capítulo 4. Apresentação da metodologia de investigação

Neste capítulo apresento uma breve caracterização do tipo de estudo e apresento as estratégias de recolha e descrição dos ciclos de investigação-ação.

4.1. Tipo do estudo

Sendo uma investigadora inexperiente, soube sempre que a dimensão deste projeto iria permitir alargar os meus horizontes como professora de línguas, investigadora e supervisora, e iria permitir também que os meus estagiários usufríssem do meu enriquecimento de conhecimentos, fruto de uma prática reflexiva que conduziu à descoberta de novas teorias, factos e concepções.

Por vezes, é comum encontrarem-se na escola professores que baseiam as suas estratégias de resolução de problemas numa prática empírica, que se apoia somente em experiências vividas, na observação de coisas, e não em teorias e métodos científicos. Porém, a realidade dos projetos de investigação-ação prova-nos exatamente o contrário. Cohen & Manion (1994) descrevem-na como:

um procedimento essencialmente “in loco”, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (p. 192)

Elliot (1991) leva este conceito mais além e reitera a ideia de que os trabalhos de pesquisa nunca estão terminados mas sempre em constante validação, levando à

melhoria da prática.

A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-acção, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática. (p. 69)

O projeto de investigação-ação levado a cabo por professores adequa-se na perfeição a contextos educacionais, mas não se limita à escola. Adequa-se a qualquer situação onde seja requerida uma solução específica para um problema específico. Deve ser cuidadosamente planeado e, no ensino, permite aos professores uma abordagem atrativa, devido ao enfoque prático na resolução de problemas, visando um aperfeiçoamento do desempenho.

Ao preparar o terreno para um projeto deste calibre, vários métodos de estudo podem surgir. Acreditando nos princípios e valores de uma educação democrática, onde os alunos são encorajados a aprender a interpretar, a descodificar e a organizar o conhecimento (Kincheloe, 2000, p. 113), também neste estudo se pretendeu fomentar uma pedagogia transformadora, explorando a observação de aulas como estratégia de melhoria de práticas letivas. Vieira (2000) afirma que “tornar os processos de aprender mais conscientes e susceptíveis à mudança representa (...) uma poderosa estratégia que supõe o desenvolvimento intencional e sistemático de uma abordagem pedagógica que tome explicitamente como objecto os processos (...) da aprendizagem dos alunos” (p. 104).

Alarcão (2001) sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. A mesma justifica esta ideia referindo

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 5)

Para Tripp & Wilson (2001), projetos de investigação-ação representam uma tentativa continuada, sistemática e fundamentada de melhorar a prática. Esta abordagem foi valiosa neste estudo, já que permitiu à investigadora e investigada concentrarem-se em certas situações a melhorar, planear estratégias para melhorar a prática letiva, agir para implementar a estratégia delineada, monitorar e analisar os efeitos e avaliar os resultados. A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma mais-valia para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem.

Bartlett (1990), influenciado pelo trabalho de Dewey, e citado por Bailey (2006) sumariza os 10 princípios fundamentais do ensino reflexivo, dentro de um projeto de investigação-ação:

1. The issue on which the teacher reflects must occur in the social context where teaching occurs.
2. The teacher must be interested in the problem to be resolved.
3. The issue must be “owned” by the teacher - that is, derived from his or her practice.
4. Reflection on the issue involves problem solving from the teaching situation.

5. Ownership of the identified issue and its solution is vested in the teacher.
6. Systematic procedures are necessary.
7. Information (observations) about the issue must be derived from the teacher's experience of teaching.
8. The teacher's ideas need to be tested through the practice of teaching.
9. Ideas about teaching, once tested through practice, must lead to some course of action. There is tension between idea and action which is reflexive; once it is tested the action rebounds back on the idea which informed it.
10. Hence, reflexive action may be transformed into new understandings and redefined practice in teaching (p. 207-208).

Podemos afirmar que estes 10 princípios convergem com o estudo proposto por mim à PEI. Apesar de a mesma ser a protagonista deste estudo, o resultado final serviria às duas partes envolvidas: à PEI, através da observação, análise reflexão e redefinição da sua prática e a mim, já que, através dela também eu poderia redefinir as minhas próprias conceções e práticas como professora de língua.

Passemos então à informação recolhida e respetiva análise.

4.2 Plano de intervenção do estudo

Para dar resposta aos objetivos formativos e investigativos do estudo, procedeu-se ao desenho, desenvolvimento e avaliação de um programa de formação desenvolvido com a professora estagiária.

No mês de setembro e durante o primeiro período, foram trabalhados conceitos-chave como supervisão, supervisor, formação reflexiva de professores e observação de aulas. Foram trabalhados e analisados planos de aula referentes a anos anteriores, com enfoque nos passos de aula, tipo de estratégias, abordagens de ensino, materiais a serem

usados. Durante os dois primeiros meses de aulas, a PEI foi presença assídua nas minhas aulas, fazendo registros de observação, tirando notas, intervindo pontualmente com os alunos, preenchendo grelhas de observação. Nos seminários, procedia-se à análise e discussão destes mesmos registros, sendo solicitado à PEI um papel interventivo na escolha das estratégias para as aulas seguintes. No final do mês de outubro, juntamente com o colega, a PEI lecionou aquilo que chamo de “aula zero”, com o intuito de ganhar alguma experiência, perder alguns receios e conhecer efetivamente os alunos.

Só após este processo é que se passou para os primeiros momentos de observação, identificação dos problemas latentes, possíveis causas dos mesmos, estratégias de superação e, a partir daí, dar início ao projeto de investigação-ação. A vídeogravação de momentos de aula da professora estagiária e posterior análise desses momentos recorrendo aos vídeos e preenchimento de fichas de observação, questionários e grelhas de apoio à reflexão escrita foram os passos seguintes. Alguns seminários foram audiogravados para poder ter posteriormente acesso ao processo formativo. Excertos dessas gravações serão usados para ilustrar alguns desses momentos.

Na tabela 1, apresento uma descrição dos diferentes momentos deste projeto.

Objetivo do estudo	Atividade	Material de recolha de dados	Ciclo	Data
Explicação do projeto de estudo; Obter aprovação do núcleo para o desenvolvimento do plano de formação-investigação;	Apresentação do projeto de investigação;	Projeto de estudo e respetivo plano;		Setembro/Outubro
Compreender a conceção inicial da professora estagiária relativamente à supervisão de aulas; Compreender a importância do papel do supervisor na observação de aulas;	Preenchimento individual do questionário: “Conceções de Supervisão e Pedagogia” e discussão de respostas em seminário;	Questionário sobre “Conceções de Supervisão e Pedagogia;		Setembro/

Identificar e refletir sobre as lacunas detetadas nas aulas de regência dadas;	Tarefa de reflexão sobre as aulas dadas e dificuldades encontradas:	Transcrição áudio	1º ciclo	Fevereiro
Compreender a importância da vídeo- gravação de aulas com o objetivo de promover a reflexão, interpretação e redefinição da prática letiva;	Preenchimento individual do questionário: e discussão de respostas em seminário;	Questionário sobre “Observar, Ser Observado e Autoscopia”	1º ciclo	Fevereiro/Março
Planificar a aula a ser lecionada; Discutir o tipo de abordagem na observação;	Encontro de pré-observação para planificação da aula;	Plano de aula;	1º ciclo	Março/Abril
Analisar informação recolhida durante a aula sem recurso à videogravação;	Encontro pós-observação: - analisar a aula sem recurso à imagem; - reflexão sobre a aula;	Reflexão oral; Transcrição áudio;	1º ciclo	Março/Abril
Recorrer a estratégias diferenciadas para fazer a análise da aula com recurso à videogravação;	Encontro pós-observação: - analisar a aula com recurso à imagem; - fazer registos de observação conforme o enfoque previamente estipulado; - reflexão sobre a aula visionada (áudio);	Vídeo do “lesson opening”; Reflexão oral; Transcrição áudio; Reflective journal	1º ciclo	Março/Abril
Avaliar o ciclo;	Reflexão sobre o 1º ciclo de formação;		1º ciclo	Março/Abril
Reanalisar as dificuldades detetadas;	Seminário dedicado à análise e reflexão;		2º ciclo	Abril

Planificar a aula a ser lecionada; Discutir o tipo de abordagem na observação	Encontro de pré-observação para planificação da aula; Preenchimento do guia de preparação de seminário pré-observação;	Plano de aula; Guia de preparação de seminário pré-observação;	2º ciclo	Abril/Maio
Analisar informação recolhida durante a aula sem recurso à videogravação;	Encontro pós-observação: - analisar a aula sem recurso à imagem; - preenchimento do guia de observação pós-observação (pré-videoscopia); - reflexão sobre a aula;	Reflexão escrita; Guia de preparação de seminário pós-observação (pré-videoscopia);	2º ciclo	Abril/Maio
Recorrer a estratégias diferenciadas para fazer a análise da aula com recurso à videogravação;	Encontro pós-observação: - analisar a aula com recurso à imagem; - fazer registos de observação conforme o enfoque previamente estipulado; - preenchimento do guia de preparação de seminário pós-observação (pós-videoscopia); - reflexão sobre a aula visionada;	Reflexão escrita; Vídeo do “lesson opening”; Guia de preparação de seminário pós-observação (pós-videoscopia);	2º ciclo	Abril/Maio
Avaliar o ciclo;	Reflexão sobre o 2º ciclo de formação;	Comparação de dados entre os guias de preparação pré e pós-videoscopia;	2º ciclo	Abril/Maio
Avaliar o projeto de investigação-ação	Reflexão do projeto com base na triangulação de dados;	Questionário final de avaliação do impacto da experiência;		Maio

Tabela 1. Síntese do programa de formação

Se atentarmos na síntese acima descrita, verificamos que muito deste projeto se baseia na reflexão. Richards & Lockhart (1994) afirmam que numa abordagem reflexiva no ensino “teachers and student teachers collect data about teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions, and teaching practices, and use the information obtained as a basis for critical reflection about teaching” (p. 1).

O recurso à vídeogravação como **ferramenta de apoio à observação** foi uma das formas encontradas para recolher dados, bem como o preenchimento de questionários e recurso a entrevistas. No início do projeto bem como no final do 1º ciclo, foram feitas duas entrevistas à PEI no sentido de aferir a sua opinião acerca da investigação realizada, pois, como refere Tuckman (2000), os investigadores recorrem às entrevistas para “transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)” (p. 308).

A fim de triangular os dados, recorreu-se a variadas fontes de evidência: questionários, entrevistas, guiões de apoio a práticas de observação e outros registos reflexivos. Apesar dos constrangimentos já referidos na utilização do vídeo em contexto de sala de aula na gravação de professores, o mesmo permite aos professores estagiários processos de reflexão, negociação e confronto de perspetivas. Utilizando a vídeogravação das aulas como ferramenta de observação, as entrevistas e reflexões produzida pela professora estagiária nas tarefas de observação estabeleceram uma proveniência relevante de informação, quer quanto ao seu potencial formativo, quer ao nível da investigação. A análise da informação recolhida implicou, sobretudo, a interpretação dos registos efetuados pelos professores estagiários. Para minimizar a subjetividade, neste estudo procurou-se manter uma evidência e clarividência sem igual, por forma a manter a credibilidade da informação. Todas as questões associadas, quer às entrevistas, quer aos guiões, foram consideradas de maneira a tornar as respostas convergentes com a inferência observada/registada, tornando assim o pleno de investigação credível e incontestável.

A contínua reflexão conjunta dos envolvidos igualmente permite aferir se as conclusões apresentadas são credíveis. Finalmente, o processo de documentação da investigação é condição indispensável para a sua interpretação e avaliação da sua

qualidade, evitando, assim, “armadilhas” de estudos empíricos.

4.3 Instrumentos de recolha de dados

Para dar resposta aos objetivos do estudo, procedi à elaboração da metodologia a usar, quais os instrumentos a usar, desenvolvimento da mesma e posterior interpretação e análise. Os instrumentos fundamentais utilizados foram questionários, guias de preparação de encontros, entrevistas e respetiva transcrição, reflective journals (solicitados pela FLUP no âmbito do seminário de Inglês) e as reflexões orais. Tratando-se de um estudo de índole qualitativa, a vídeogravação assumiu um papel marcante na recolha de dados. Yin (1994) acrescenta que “é normalmente necessário usar múltiplas fontes de evidência e triangular os diferentes dados recolhidos” (p. 13), de forma a se obter dados mais fidedignos.

Porém, estudos baseados na observação, por vezes, não são fáceis de se objetivar. Bell (1993), citando Nisbet (1977), chega mesmo a afirmar que

A observação, porém, não é um dom «natural», mas uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil. (p. 161)

De acordo com a citação com a qual estou em sintonia, torna-se necessário acautelar aspetos como a objetividade, credibilidade, triangulação de dados e preconceitos. Cada observador pode interpretar os acontecimentos mais importantes à sua maneira, a própria pessoa observada pode alterar os seus comportamentos, pelo facto de saber que está a ser usada num estudo com fins investigativos. É imprescindível para o investigador dar o seu máximo no sentido de eliminar preconceitos, ideias pré-concebidas e isso só se consegue ao incluir o recurso à quantificação informação recolhida. Por ser um estudo essencialmente reflexivo com base na interpretação, a

triangulação de informações e dados assume um aspeto vital e, no meu caso em particular, optei por cruzar informações através de entrevistas gravadas e preenchimento de questionários, aliados à videogravação de aulas. Desta forma, o carácter reflexivo do mesmo não foi posto em causa e permitiu-me rever a minha conduta como professora e supervisora. Ao professor estagiário envolvido permitiu-lhe, acima de tudo, ter consciência dos seus potenciais e/ou fraquezas, visto a sua natureza ser essencialmente fundamentada na prática letiva e reflexiva.

Privilegiando o recurso à videogravação, acompanhei este estudo como investigadora reflexiva, ao mesmo tempo que articulava o mesmo com o trabalho de reflexão e posterior ação do professor envolvido. Os vídeos das aulas eram a ferramenta utilizada para a PEI poder observar à posteriori as suas aulas, identificar os seus pontos fracos e fortes, verificar se, a partir da análise do momento de observação, estes pontos se mantinha inalterados ou se teria havido evolução com base na redefinição de estratégias e comportamentos. Estes mesmos vídeos serviram de base às reflexões orais e escritas e ao preenchimento dos guias de observação.

Convém salientar, que, em termos legais, foram solicitadas autorizações aos encarregados de educação dos alunos, direção da escola e professores estagiários para o uso de câmara de filmar. A turma envolvida estava consciente da razão da presença da câmara, que estava situada no fundo da sala para poder captar diferentes ângulos da PEI enquanto lecionava as suas aulas. Dado que, hoje em dia, os smartphones possuem uma ótima qualidade em termos de gravação, optou-se por usar a câmara do smartphone da investigadora em detrimento de uma câmara de filmar. A supervisora procedeu à filmagem.

Sem sombra de dúvida, a palavra retorno tem um efeito potenciador de aprendizagens e, ao mesmo tempo, influencia a supervisão e o supervisor no domínio da sua ação profissional, abrindo caminho para um campo de investigação com ela relacionada.

4.4. Fase inicial do estudo

Deste subcapítulo fazem parte dois questionários iniciais presentes na fase inicial

do estudo. Procedeu-se a um estudo da literatura especializada com especial enfoque nos conceitos a abordar, com vista a validar a teoria subjacente aos questionários.

4.4.1. Questionário inicial

Logo no início do ano, solicitei ao núcleo o preenchimento de um questionário (anexo 1) adaptado de Vieira (1993, p. 62) sobre conceitos como supervisão, papel do supervisor, observação de aulas. Foi uma tarefa realizada no âmbito do seminário, de reflexão escrita, livre, mas previamente discutida. O primeiro grupo de questões é constituído por inícios de frase que cada professor estagiário deve completar com as suas opiniões pessoais sobre conceitos como supervisão, funções do supervisor, o papel do supervisor na avaliação. No segundo grupo, pretende-se criar uma visão pessoal sobre questões como competências do supervisor em relação ao professor estagiário, no fundo, as relações interpessoais que se estabelecem. Este segundo grupo implica uma resposta fechada, com base numa escolha de concordância com diferentes afirmações.

4.4.2. Interpretação dos resultados

A primeira conclusão que ressalta à vista foi que o professor estagiário não foi capaz de definir o conceito de supervisão. Como foi mencionado anteriormente, estamos ainda na fase embrionária do trabalho do núcleo, logo este conceito precisa de ser trabalhado, discutido, analisado, transformado através da reflexão. Fica a ideia demonstrada por Vieira (2003) que afirma que “a informação relativa à área da supervisão costuma ser apenas da competência do supervisor, deixando-se o professor numa situação de passividade e ignorância quanto a questões tão importantes como o seu papel no processo de supervisão” (p. 60).

A própria definição de supervisão é um conceito mais abstrato ao invés da definição do supervisor e suas funções e, como podemos constatar, a mesma possui informação conceptual adequada relativamente às práticas a seguir, bem como um sentido de abertura e negociação entre professor estagiário e supervisor. Quanto ao tipo de ambiente desejado durante o processo formativo, pretende-se que seja de confiança, sinceridade e respeito, pois só assim é que se encontram reunidas as principais condições para que o professor estagiário fale abertamente e aceite o que o supervisor lhe tiver a

apontar, por exemplo, após uma aula observada. Fica claro, contudo, que a PEI enfatiza, nesta fase, o papel do supervisor (tabela A do anexo 1). Todavia, a reflexão está, naturalmente, implícita.

No que concerne às respostas da tabela B do anexo 1, embora reconheça as vantagens da observação de aulas, coloca o supervisor num “pedestal”, numa perspetiva “prescritiva”, como modelo a seguir, ao contrário do que é pretendido e advogado por Vieira (1993a), em que o mesmo deverá auxiliar o professor estagiário, “ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção” (p. 30). As respostas a este segundo grupo mostraram, acima de tudo, que a fase inicial do trabalho de estágio aliada à inexperiência profissional da PEI iria resultar, porventura, numa alteração do seu posicionamento face à supervisora e ao processo supervisivo.

Novamente, realço o facto de estarmos no processo inicial da fase da supervisão, o que torna este questionário interessante, uma vez que, com o tempo, as concepções mudaram, devido à constante análise das mesmas, à organização e (re)negociação dos saberes e práticas letivas.

4.4.3 Questionário sobre “Observar, Ser Observado e Autoscopia”

O questionário “Observar, Ser Observado e Autoscopia” (anexo 2) remonta à construção um questionário elaborado por Paiva (2005), no âmbito de um estudo sobre observação de aulas, também realizado em contexto de estágio. De facto, este estudo sofreu algumas alterações e com elas surgiu a necessidade de se encontrar respostas para algumas das dificuldades sentidas pela PEI. Como foi referido em capítulos anteriores, o uso do vídeo como ferramenta de observação pode funcionar como os pratos de uma balança. Cabe ao supervisor, acima de tudo, desmistificar os medos e transmitir confiança ao professor estagiário no uso do vídeo em contexto de sala de aula, fazendo-o esquecer a parte negativa e enfatizar as qualidades e atributos inerentes ao uso do mesmo. Bailey (2006) refere as potencialidades do uso do vídeo, uma vez que permite observar comportamentos não-verbais, e citando Wallace (1981) o uso do vídeo promove um “objective record of what took place” (p. 8). Foi, precisamente, com base neste

pressuposto que este questionário foi elaborado no início do projeto para posterior análise. No grupo A, a PEI fez um registo livre de sentimentos e sensações ligadas à observação e à vídeogravação de aulas. No grupo B, manifestou a sua concordância face a afirmações relativas à observação, vídeogravação e autoscopia.

4.4.3.1. Interpretação dos resultados

Relativamente aos sentimentos/ sensações associados à observação e à vídeogravação de aulas, a maioria das respostas estão ligadas a aspetos constrangedores e negativos (nervosismo, incómodo, o medo do julgamento), mas há também uma projeção futura de melhoria na aprendizagem com base no aperfeiçoamento, tomada de consciência, experiência e aprendizagem. Nesta fase inicial, é normal haver dois sentimentos contraditórios relativamente ao uso do vídeo na observação de aulas. Contudo, as respostas dadas no grupo B apontam para uma visão favorável relativamente ao uso do vídeo, no que toca à objetividade da observação e ao processo de autoscopia. Se atentarmos na resposta 9, a PEI discorda com o facto de o uso do vídeo ser restritivo ao momento gravado, acreditando, assim, no poder da reflexão, no potencial formativo do tipo de trabalho que se irá implementar e cujas conceções se aproximam de uma perspetiva reflexiva e dialógica da supervisão. Acredita ainda que o uso do vídeo suplementa o trabalho do supervisor, não funcionando como uma possível “arma”, mas sim como um complemento de análise e observação reflexiva. Ao analisarmos as respostas 11, 12 e 13 verificamos que a PEI tem uma opinião favorável sobre o processo de autoscopia, permitindo que a mesma analise detalhadamente a própria aula, se julgue e emita juízos de valor mas com uma atitude positiva e construtivista. No fundo, reforça a ideia que este processo tem potencial formativo a nível da melhoria das práticas letivas.

4.5 Primeiro ciclo de investigação-ação com recurso à vídeogravação

No 1º ciclo de observação, a PEI teve o primeiro contacto com uma aula videogravada. Neste ciclo, o procedimento foi o seguinte:

Encontro de pré-observação para planificação da aula:

- Definição dos conteúdos a lecionar e possíveis estratégias;

Observação direta e vídeogravação da aula

Encontro pós-observação (pré-videoscopia):

- Em seminário analisar a aula através reflexão individual da professora observada na forma de entrevista gravada antes de ver a vídeogravação.

Encontro pós-observação (pós-videoscopia):

- Em seminário analisar a aula através da reflexão individual da professora observada, em primeiro lugar na forma de entrevista gravada, depois de ver a vídeogravação e, mais tarde, por escrito, através do seu Reflective journal.

Definido o plano de aula e qual o enfoque a ser gravado (neste caso, os lesson openings), a aula foi lecionada. Para a primeira aula gravada da PEI, optou-se por uma metodologia de trabalho que consistia em iniciar o seminário pós-observação sem o recurso ao vídeo, análise da mesma e só depois, num segundo seminário, dar lugar aos comentários com o visionamento do vídeo da aula. A PEI era sempre a primeira a iniciar a análise da aula, dado que o supervisor não deve intervir no sentido de alterar ideias, deve apenas tomar as suas notas e apontamentos das ideias expressas pelos professores estagiários. Como supervisora, dei algumas instruções à PEI acerca da forma como visionar o vídeo, atendendo ao previamente definido.

A fase de visionamento e análise da aula pode decorrer de diferentes formas. O visionamento pode ser feito da totalidade do vídeo ou apenas de partes de forma sequencial. Assim, também a análise pode ser feita apenas no final do visionamento, ou durante o mesmo, caso se opte pelo visionamento fracionado.

Neste caso, e porque se tratava apenas da gravação da parte inicial da aula, o visionamento foi feito na totalidade.

No primeiro seminário pós-observação (pré-vídeo), a PEI procedeu à análise da sua aula, recorrendo a supervisora à gravação áudio. Segue-se a transcrição de um excerto que refere aspetos do primeiro momento de análise que pretendia dar resposta a questões previamente definidas e que tinham por base a fase inicial do trabalho de estágio e lacunas detetadas.

1 PEI: "...os alunos têm uma prospeção completamente
2 diferente, é assim, nós tamos aí expostos, ou seja, nós
3 sabemos que os alunos de alguma maneira acabam por nos
4 julgar e isso faz com que se calhar a minha posição uma
5 postura de proteção vou-me encolher mais.

6 SUP: Mas o julgamento dos alunos de que forma?

7 PEI: É assim, como não tenho a pronúncia perfeita e faço
8 erros e tal, também sou humana mas pronto, posso pensar,
9 essa aí não sabe escrever no quadro, essa aí não sabe
10 pronunciar corretamente que é que ela está aqui a fazer a nos
11 ensinar, tão tenho essa maneira de...

12 SUP: ou seja sentes-te diminuída...

13 PEI: Não diria diminuída...

14 SUP: mas sentes-te...

15 PEI: Exposta, ou seja, eu estou aí, tou exposta, eu sinto que
16 posso a qualquer momento, talvez vá ser uma metáfora um
17 bocadinho forte, uma imagem forte, posso levar uma bala a
18 qualquer momento que vai-me deitar completamente abaixo
19 e não vou saber reagir, porque não tenho ainda esses recursos.

20 SUP: Porque não tens, mas a nível linguístico...?

21 PEI: linguística e também gestão de sala de aula, que isso
22 também vai...

23 SUP: mas a gestão da sala de aula já esta a melhorar, então
24 se calhar aqui o grande entrave é o problema linguístico.

25 PEI: Diria sim, é o problema linguístico, é a pronúncia, o fato
26 de ter um sotaque bastante carregado e eu vi, ah, faz com que
27 se calhar os alunos vão ficar tipo, eu não percebo ok, ela não
28 ta pra aí, o que ela ta pra aí a dizer, para que que eu tenho que
29 fazer um esforço se ela não tem um Inglês perfeito, porque é
30 assim, na minha ideia o professor tem que ter a pronúncia
31 perfeita e o facto de não ter a pronúncia perfeita
32 inconscientemente condiciona.

33 (...)

34 SUP: Mas eles não te julgam por causa da pronúncia. Tu
35 achas que és julgada por causa da tua pronúncia?

36 PEI: Eu acho que sou julgada pelo, sim a pronúncia, alguns
37 erros que vou passando no quadro, pouca certeza linguística
38 (...) e um bocadinho pela minha atitude, digamos postura.
39 Eles vêm que eu não tenho experiência e eles se aproveitam
40 disso.

41 SUP: Mas diz-me só uma coisa, tu já não vais de “pé atrás”
42 para a turma?

43 PEI: Vou.

44 SUP: E não achas que isso também transparece na forma
45 como interages com eles?

46 PEI: Sim, claro, porque eu vou com tendência a proteger
47 mais, não vou tão aberta digamos, tão à vontade.

48 SUP: Na defensiva

49 PEI: Sim, porque preparo caso aconteça alguma coisa.

50 SUP: Então o que se poderá fazer? (...)

51 PEI: Sim, o problema lá está, é o timing, arranjar tempo todos
52 os dias para fazer isso.

53 (...)

54 PEI: Mas é difícil lidar, quando não se tem segurança, isso
55 vem com a prática, tanto que agora já melhorei um bocado.
56 Mas quando não se tem segurança ou recursos, faz com que
57 eu protejo-me e não é por mal.

58 SUP: Sim, sim, eu compreendo perfeitamente.

59 PEI: Não é por maldade.

60 SUP: Mas se calhar essa proteção, eles encaram como...

61 PEI; Arrogância.

62 SUP: Ou antipatia por eles.

63 PEI: Porque a minha cara é extremamente fechada, parece
64 que estou aí obrigada, estou aí à seca, e não, eu gosto de dar
65 aulas.

66 (...)

Atendendo à transcrição, em termos de “análise a quente”, a PEI referiu novamente as lacunas detetadas anteriormente, tais como ansiedade, stress, insegurança linguística e dificuldade de interação com os alunos. Ao ver o vídeo e a sua imagem, a PEI reconhece que a sua forma de falar, pronúncia, construção frásica é deveras influenciada pela língua francesa, Isto é algo comum a falantes desta língua e na PEI era profundamente notória. A PEI sente que a falta de interação com os alunos prende-se maioritariamente com a sua insegurança linguística e essa insegurança acarreta, por outro

lado, uma postura pouco acessível da sua parte. Embora tenha consciência da importância da aceitação do grupo-turma para a consecução das suas atividades, no seu discurso é notória uma atitude muito centrada em si, nas suas dificuldades e quando questionada sobre o que poderá fazer para melhorar esses aspetos, refere a falta de tempo para trabalhar as suas lacunas. Enquanto professora de Inglês, perguntei-lhe a razão da escolha de ser professora de Inglês e não de Francês, visto apresentar tanta insegurança linguística. A sua resposta foi deveras curiosa, limitando-se a referir que o Inglês apresentava-se como um desafio pessoal e que com o conhecimento que possuía da língua francesa, dar aulas seria extremamente desmotivante.

No seminário seguinte, procede-se ao visionamento do vídeo e análise a frio, sendo interessante verificar que análise da aula pós-vídeo corroborou o espelhado anteriormente, tendo a PEI confirmado visualmente as suas sensações prévias.

Segue um pequeno excerto do seminário pós-visionamento que comprova que, muitas das suas dificuldades derivam da sua insegurança linguística. A língua francesa funciona como uma barreira, muitas vezes intransponível, para um bom desempenho profissional. Foi curioso, contudo, verificar que a PEI não tinha realmente a noção da sua posição na sala de aula, tendo constatado que ficava muitas vezes parada, atrás da secretária do professor, numa atitude defensiva. A própria repetição do termo «ok» é-lhe pouco familiar e só após o visionamento ela passa a ter essa consciência. A PEI sente alguma dificuldade em reconhecer-se, pois a mesma é de opinião que é uma pessoa afável, simpática e isso não transparece no início da aula.

1 (...)

2 SUP: “Uma coisa que se nota, e se reparares nos vídeos é que
3 estás sempre a dizer ok, ok, ok, so, ok, so, so.

4 PEI: É irritante

5 SUP: Depois aquelas frases, aquelas interações mais as ligações
6 acabam por se perder um bocadinho. Falta ali o vocabulário.

7 PEI: Espontaneidade

- 8 (...)
- 9 SUP: Aí vais ter que treinar aquilo que te causa maior pânico.
- 10 PEI: A Inglês a espontaneidade, se fugir um bocado ao plano...
- 11 (...)
- 12 PEI: O plano é uma segurança para mim e tudo...
- 13 SUP: Pois, porque tu tens medo que tudo que fuja ao plano, tu
- 14 não sejas capaz de interagir com eles...
- 15 PEI: De reagir com eles, ou de encontrar no momento o recurso,
- 16 a palavra certa para chegar lá.”

Ao triangular os dados, o registo escrito surgiu como uma síntese conclusiva dos discursos orais e assim foi solicitado o seu Reflective journal (pedido pela FLUP na disciplina de seminário), onde a PEI referiu:

In fact, I was nervous about the fact that it would be my first grammatical lesson and when planning this lesson, a lot of questions overran my mind: Will the students understand my explanations? Will the practice activities be enough and not too much difficult? What if I do not have enough time to explain everything? Which approach do I have to choose? Moreover, I was worried not only about students' indiscipline which is frequent in this class and my inexperience to cope with it, but also, with my lack of confidence in my own teaching practice which was reflected in the first evaluated lesson.

Ao planificar a aula e a sua fase inicial, a PEI colocou a si própria uma série de questões e possíveis dificuldades a encontrar, fruto já da reflexão das suas primeiras aulas. A mesma referiu ainda que se pudesse alterar algo com base na análise das aulas

deste ciclo depois do visionamento, ela alteraria o tempo de duração das atividades e as próprias atividades em si, de forma a gerir melhor o grupo-turma.

If I had the opportunity to change this unit, I would change firstly, the length for the deduction activities of the new grammar content. In fact, as I said before in this reflection, students did not have sufficient time to interiorize the rules and to process the new information. In that way, I would plan shorter activities which would permit to have more time to present the new grammar content. Secondly, I would plan for the second lesson not only games but also more controlled activities which would permit me a better classroom management.

4.5.1 Análise do 1º ciclo de investigação-ação

No final do 1º ciclo de investigação, procedemos à reflexão e avaliação do processo de formação desenvolvido até ao momento, sendo que, nesta fase, esta reflexão pudesse ser mais teórica e sustentada pela prática de observação de aulas, uma vez que esta seria a primeira vez que o recurso ao vídeo era usado. Foi notório, contudo, verificar que, aquando do visionamento, a perspetiva de observação se alterou significativamente, dado que é nesta fase que o professor assiste ao registo da sua aula. É neste momento que o professor é confrontado com a sua própria imagem. É o momento de rever os seus comportamentos e registar os aspetos mais e menos positivos. Para Linard (2000) o processo de autoscopia é como “um espelho para a memória”, dado que permite uma melhor compreensão e análise de dados, visto ser objetiva e com uma forte componente analítica.

Com o vídeo, a postura e a insegurança linguística tornaram-se mais evidentes para a PEI. Durante o visionamento foram discutidas estratégias, com exemplos do vídeo, de modo a tentar resolver este problema. Discutiram-se, também, outras possíveis abordagens às lacunas apresentadas.

Foi curioso, no entanto, verificar que a PEI já tinha, de antemão, mimado os

“lesson openings” das suas aulas frente ao espelho, fruto das reflexões analíticas anteriores. Por iniciativa própria, já tinha tentado encontrar uma solução para os seus problemas, solução essa que ia, de certa forma, ao encontro do projeto de investigação-ação. A importância do uso do vídeo como ferramenta de observação já era visível através da análise das suas observações. Alguns aspetos tinham sido apenas observados depois do visionamento da aula. Apesar de a PEI ter consciência que alguns aspetos precisavam de ser trabalhados e melhorados, após o visionamento da aula estes tornaram-se mais claros e objetivos. Algumas das questões iniciais do projeto como “Facilitará o registo vídeo a deteção e correção de atitudes da professora estagiária em situação de sala de aula, por recurso ao processo de autoscopia?” e “Permitirá o registo vídeo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva na professora estagiária?” encontraram resposta nesta fase inicial.

Resumindo este capítulo, apresento a tabela-síntese relativa às lacunas e evidências encontradas pela PEI aquando do visionamento e respetiva análise e reflexão.

Lacuna detetada	Evidência
Stress	<p>“I was nervous about the fact that it would be my first grammatical lesson”</p> <p>“posso levar uma bala a qualquer momento que vai-me deitar completamente abaixo e não vou saber reagir, porque não tenho ainda esses recursos.”</p> <p>“Moreover, I was worried not only about students’ indiscipline...”</p> <p>“Sim, claro, porque eu vou com tendência a proteger mais, não vou tão aberta digamos, tão à vontade.”</p>
Insegurança	<p>“O plano é uma segurança para mim e tudo...”</p> <p>“with my lack of confidence in my own teaching practice”</p> <p>“is still important for me to obtain more assurance in my</p>

	<p>own teaching”</p> <p>“nós sabemos que os alunos de alguma maneira acabam por nos julgar e isso faz com que se calhar a minha posição uma postura de proteção vou-me encolher mais.”</p> <p>“Mas é difícil lidar, quando não se tem segurança, isso vem com a prática, tanto que agora já melhorei um bocado. Mas quando não se tem segurança ou recursos, faz com que eu protejo-me e não é por mal.”</p>
Insegurança linguística	<p>“Diria sim, é o problema linguístico, é a pronúncia, o fato de ter um sotaque bastante carregado”</p> <p>“De reagir com eles, ou de encontrar no momento o recurso, a palavra certa para chegar lá”</p> <p>“Eu acho que sou julgada pelo, sim a pronúncia, alguns erros que vou passando no quadro, pouca certeza linguística”</p>
Dificuldades na relação com os alunos	<p>“Porque a minha cara é extremamente fechada, parece que estou aí obrigada, estou aí à seca”</p> <p>“PEI: Não é por maldade.</p> <p>SUP: Mas se calhar essa proteção, eles encaram como...</p> <p>PEI; Arrogância.</p> <p>SUP: Ou antipatia por eles.</p> <p>Arrogância.”</p>

Tabela 2. Síntese das lacunas detetadas

Quanto à investigadora, torna-se claro que o uso da vídeo-gravação permite que qualquer professor passe também a ser observador da sua própria aula com maior objetividade.

4.6 Segundo ciclo de investigação-ação com recurso à vídeogravação

Neste ciclo de investigação, procedi a algumas alterações na recolha de dados, com base na análise e avaliação do 1º ciclo de investigação. Comparativamente com o 1º ciclo, neste 2º ciclo do projeto de investigação, complementou-se o estudo com guias de preparação do seminário de pré-observação, pós-observação sem vídeo e pós-observação com vídeo.

Os guias pretendiam auxiliar a preparação e a reflexão acerca da aula. A sua construção foi feita a partir de guias propostos por Vieira (1993a). Convém referir, que estes guias foram apenas preenchidos no 2º ciclo de investigação. Tal com mencionei anteriormente, o projeto inicial alterou-se e esta alteração teve como efeito um ajustar de ciclos e materiais de recolha de dados.

Encontro de pré-observação para planificação da aula:

- Definição dos conteúdos a lecionar e possíveis estratégias;
- Preenchimento do guia de preparação do seminário pré-observação;

Encontro pós-observação (pré-videoscopia):

- Em seminário, análise da aula através do preenchimento do guia de preparação de seminário pós-observação (pré-videoscopia) antes de ver a vídeogravação.

Encontro pós-observação (pós-videoscopia):

- Em seminário, análise da aula através do preenchimento do guia de preparação de seminário pós-observação (pós-videoscopia) depois de ver a vídeogravação.
- fazer registos de observação conforme o enfoque previamente estipulado;
- reflexão sobre a aula visionada;

O “Guia de Preparação do Encontro Pré-observação” (anexo 3) era preenchido antes da aula, sendo a sua principal finalidade o “desenvolvimento de uma postura pró-

activa e reflexiva do professor em formação” (Vieira, 1993). Era, particularmente, a base de trabalho na preparação da aula, a troca de ideias e a discussão de estratégias a utilizar. Este guia pretende, sobretudo, evitar a dependência do professor estagiário perante as sugestões do supervisor cuja principal função “é a de questionar o trabalho que lhe é apresentado, desmontá-lo de modo a possibilitar a antecipação de problemas não antecipados, assim como sugerir eventuais reformulações em pontos menos aceitáveis” (p. 91).

Para os encontros pós-observação foram construídos dois guias: um para preencher antes do processo de videoscopia (“Guia de Preparação do Encontro Pós-observação (pré-videoscopia)” (anexo 4) e outro para depois desse mesmo processo (“Guia de Preparação do Encontro Pós-observação (pós-videoscopia)” (anexo 5). Comparativamente à estrutura destes dois guias, estes são muito semelhantes. De facto, os aspetos tratados são os mesmos, no entanto, no guia pós-videoscopia deve ser indicada uma evidência vista no vídeo que comprove as afirmações feitas. Como refere Vieira (1993a), cada um dos guias pós-observação permite o confronto entre o que foi planificado e o que aconteceu, através de uma reflexão orientada sobre a aula.” (p. 93) Não tendo como função primordial a observação de aulas com recurso à vídeogravação, Vieira (1993a) refere que as fichas de observação global ou focalizada constituem guias de observação e análise. Assim, o guia apresentado tem um carácter genérico e pode ser feito noutros moldes (p. 93).

Ao utilizar os dois guias, pretendeu-se verificar se o processo de videoscopia trouxe alterações às ideias e sentimentos do professor relativamente à aula assistida sem e com vídeo. Torna-se, pois, imprescindível a comparação das respostas dadas num e noutro, comparação esta feita com base na análise das respostas dadas. No fundo, pretendia-se verificar de que forma o uso do vídeo como ferramenta de observação potenciava uma atitude e postura críticas e reflexivas sob o ponto de vista da alteração da prática letiva.

Como primeiro passo, procedeu-se ao preenchimento do guia de preparação do seminário de pré-observação (tabela 3), com a definição de objetivos, estratégias e recursos a serem usados, expectativas em relação à aula e justificação das opções

pedagógicas por influência da observação anterior da aula vídeo gravada.

<p align="center">Guia de Preparação do Seminário de Pré-Observação</p>	
<p>Professora Estagiária: [REDACTED]</p>	
<p>Aula a observar: 1ª aula do bloco de regências</p>	
<p>Ano e turma: 10ºP/Q</p>	<p>Data: 2/05/2017</p>
<p>Unidade didática: <u>Teenage World</u></p>	<p>Conteúdo: <u>Teenagers' problems</u></p>
<p>Objetivo(s) da parte inicial da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menos estresse e nervosismo. - Maior confiança e assertividade na postura enquanto professora e na formulação das instruções dadas aos alunos assim como mais dinamismo por parte da professora. - Melhor pronuncia. (sic) - Início (sic) da aula menos centrada na figura da professora. 	
<p>Estratégias/Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensaiar a aula. - Filmar esse ensaio, tomar consciência dos aspetos a melhorar e corrigi-los antes da aula supervisionada. - Estabelecer uma boa relação professora- alunos. 	
<p>Expetativas face à fase inicial da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menos nervosismo e confiança na minha prática docente. - Aula mais dinâmica, menos centrada na figura da professora e consequentemente, (sic) mais motivadora para os alunos. 	
<p>Questões ou dúvidas (Planificação/Execução)</p> <p>Os alunos irão gostar das atividades planificadas? Como motivá-los? Irão participar? Como incentivá-los a isso? Que técnicas usar para obter e reter a atenção de todos os alunos? Que técnicas usar para melhorar a minha postura enquanto professora? Como ser mais assertiva nas instruções dadas aos alunos? Como ser mais confiante na minha prática docente?</p>	
<p>Justificação das opções pedagógicas por influência da observação anterior da aula vídeo gravada</p> <p>Planificação de atividades menos controladas para os alunos, mais dinâmicas e mais adaptadas a sua personalidade o que possibilitará que todos os alunos se sintam mais motivados com as atividades planificadas, o que terá como consequências, uma melhor gestão de aula e maior confiança por parte da professora.</p>	

Tabela 3. Guia de Preparação de um Encontro Pré-Observação (Adaptado de Vieira, 1993, p.92)

Ao analisar este guia, verifica-se a insegurança que a PEI sente no desempenho da sua prática letiva. As lacunas anteriormente referidas voltam novamente a surgir, tais como o stress, a insegurança linguística, a assertividade, a postura. A PEI tem o cuidado de tentar encontrar estratégias menos centradas nela, mais motivadoras para os alunos e, de certa forma, com menor enfoque no papel do professor. Contudo, as questões colocadas pela mesma continuam imbuídas de uma alguma falta de confiança na sua capacidade de motivar os alunos, na sua capacidade de ser assertiva, mais dinâmica.

Assim, definido o plano de aula e respetiva estratégia de observação, a aula foi lecionada. Nos dois seminários seguintes procedeu-se à avaliação dos resultados, e ao falarmos de análise de resultados, falamos necessariamente de um conjunto de material documental, a partir do qual foram fabricados os dados, por meio da análise adequada.

Tendo continuamente presente a ideia da validade e eficácia do projeto, a análise dos próximos guias foi, sem sombra de dúvida, um dos pontos mais importantes do mesmo, tendo em conta a dimensão qualitativa deste estudo. Acima de tudo, pretendeu-se usar os resultados para práticas futuras, e ainda, encontrar outras orientações/soluções para novos problemas/lacunas, quer para a professora estagiária, quer para a investigadora. Relativamente ao preenchimento dos guias, as respostas dadas vieram no seguimento de início de frases dadas por mim. Era um exercício de resposta pessoal mas guiada.

Ambos contemplavam aspetos relacionados com os aspetos mais positivos no início da aula, os aspetos mais negativos, situações imprevistas e posterior reflexão. As diferenças entre eles residiam no momento do preenchimento (pré e pós-videoscopia) e na evidência que a PEI tinha que encontrar para cada aspeto do guia pós-videoscopia (logo, suportada pelo visionamento do vídeo).

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990) referem que só podemos falar em dados da investigação depois de o investigador ter analisado o material recolhido, isto é, todo o material que é recolhido (notas de campo, gravações vídeo, entrevistas, questionários, etc.) não constitui por si só, um conjunto de dados, devendo apenas ser

encarado como material documental a partir do qual serão construídos os dados, por meio da análise adequada (p. 149).

Alertam ainda para os critérios de cientificidade a ter em conta num projeto de investigação de carácter qualitativo, referindo que são os mesmos critérios de objetividade, validade e validação e fidelidade que se consideram numa investigação qualitativa (p. 63-89).

4.6.1 Análise do 2º ciclo de investigação-ação

Procurou-se, então, a apresentação, análise e discussão dos resultados com base no preenchimento dos guias pela PEI (tabela 4).

Se a fase preparatória do projeto é essencial para a sua consecução, a exploração dos dados e respetiva análise são o pilar da sua futura validação. Bardin (1977) é de opinião que

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes. (p. 101)

No que toca ao uso do vídeo e tal como referem Wragg (1994) e Richards & Lockhart (1994), os sentimentos negativos iniciais associados à presença da câmara foram experimentados pela PEI, mas, ao longo do projeto reconheceu a importância inquestionável de ter uma visão clara e objetiva sobre si mesma, assim como sobre os aspetos que foram necessários melhorar.

Assim sendo, a análise das respostas dadas nos guias de preparação dos encontros e respetiva reflexão foram alvos de uma análise cuidada, conforma a tabela 4.

PEI	Comentário pré-videoscopia	Comentário pós-videoscopia
Aspetos positivos	“a minha postura e a maneira como dei as instruções porque creio ter transmitido uma postura mais assertiva e confiante aos alunos”	“A maneira como dei as instruções” “A postura na sala de aula” “A circulação na sala de aula”
Aspetos negativos	“a gestão da sala de aula e a colocação da voz”	“A gestão da sala de aula” “Organizar as ideias dos alunos no quadro” “Motivar todos os alunos para participar na aula”
Aspetos imprevistos	“lidar com algumas palavras de vocabulário que os alunos me perguntaram e que não previa que fosse sair assim como a falta de motivação dos alunos para participar na aula.”	“Falta de motivação dos alunos” “Lidar com algumas palavras de vocabulário que não pensava que fosse sair”
Reflexão	“Comparado às outras aulas dadas, posso dizer que melhorei relativamente a certos aspetos tais como: a gestão do stress, a minha postura na sala de aula e na minha maneira de dar as instruções. No entanto, torna-se ainda essencial melhorar certos aspetos essenciais para um professor, tais como a colocação da voz e a gestão da sala de aula.”	“Progressivamente, dei-me conta que esse mesmo, seria uma ótima ferramenta para ver os pontos positivos e negativos da minha prática docente.”

Tabela 4. Síntese dos guias de seminário

A PEI, como se pode verificar pela análise da tabela, tem, nesta fase, uma noção muito clara das suas limitações e qualidades nos “lesson openings”. Com exceção de dois aspetos divergentes entre a pré-videoscopia e a pós-videoscopia - a circulação na sala de aula e a organização das ideias no quadro – todos os outros aspetos coincidem. No que toca às suas ilações, é notório constatar que os problemas identificados inicialmente se mantiveram com a exceção da redução do seu nível de stress inicial. Os problemas na gestão da sala de aula, resultantes da indisciplina dos alunos, a insegurança linguística quando questionada sobre vocabulário novo, a lentidão em responder aos alunos sobre novo vocabulário, a falta de motivação dos alunos que se recusaram a participar, apesar de o tema estar relacionado com o seu quotidiano, a falta de organização no quadro que se traduz em confusão permaneceram, apesar de terem sido detetados, visionados no 1º ciclo de observação e trabalhados em seminário.

Quanto ao discurso utilizado, nota-se uma certa coerência entre a pré-videoscopia e pós-videoscopia, refletindo deste modo um discurso coeso. Porém, na minha opinião, o visionamento do vídeo não permitiu gerar uma discussão sobre as vantagens ou desvantagens desta ou daquela estratégia, o porquê de ter falhado naquele passo, como se poderia alterar a metodologia de modo a que aumentasse o empenho e a motivação na sala de aula de cada aluno. A PEI estava muito centrada nas suas dificuldades linguísticas, tornando a sua observação muito focada neste aspeto e esquecendo outros igualmente importantes. O vídeo para a PEI apenas confirmou os seus medos e inseguranças. Scrivener (2005) fala em “hot” e “cold” feedback, no que toca à reflexão pós-aula. Se compararmos com os dois guias de reflexão anteriormente mencionados, podemos encontrar algumas semelhanças no que toca ao tipo de reflexão pretendida: “hot” estaria direcionado para o guia pré-videoscopia e “cold” para o guia pós-videoscopia. As elações tiradas pela PEI teriam que ser necessariamente diferentes, fruto de uma interpretação mais aprofundada de dados. No meu ponto de vista, tal não aconteceu e a sua insegurança marcou indubitavelmente o seu trabalho enquanto professora reflexiva.

Em resumo, esta experiência supervisiva abriu caminho para uma tentativa de encontro de novas estratégias face a lacunas e constrangimentos encontrados. De acordo

com Bizarro & Moreira (2010) e citando Vieira

Numa fase mais avançada, quando os professores já se encontram a realizar as suas experiências, a sua viagem entre o real e o ideal torna-se mais determinada, mas também mais árdua. Explorar o espaço da possibilidade implica a problematização e a teorização das práticas, assim como o reconhecimento de existência de limitações, constrangimentos e dilemas nem sempre ultrapassáveis, sabendo que se poderia fazer melhor. (p. 161)

Ao embarcar nesta “viagem”, a PEI debateu-se com diferentes problemas, visto ser um ano de formação inicial. Evoluiu nalguns aspetos e tem consciência que outros deverão ainda ser melhorados. Importa salientar, por um lado, a redefinição de algumas práticas letivas da PEI com base numa postura reflexiva e crítica da sua postura enquanto professora aprendente. Contudo, na minha perspetiva enquanto investigadora, o seu progresso ficou aquém do esperado. Apesar de reconhecer que o vídeo é, de facto, uma ferramenta eficaz e que levou à alteração de algumas práticas, o seu discurso manteve-se muito focado na sua insegurança linguística. Na elaboração dos seus planos de aula, embora reconhecesse e diversificasse as estratégias com base nas reflexões anteriores, na prática acabava por claudicar, por medo, receio de falhar a nível do inglês. Esta foi uma falha que não foi claramente ultrapassada, apesar de identificada.

Mesmo sabendo que algumas dificuldades se mantiveram, a PEI tem consciência do seu progresso a nível da postura e confiança (lacunas anteriormente identificadas), sendo o que facilitou esta progressão foi o trabalho sistemático de observação e reflexão com recurso ao preenchimento de guias, análise de vídeos, reflexões orais e escritas e que lhe permitiu, de certa forma, repensar práticas letivas. Tal como a própria refere no preenchimento do guia pós- videoscopia, o medo e a insegurança de ser filmada deu origem a uma “nova” professora. Torna-se óbvio que este projeto contribuiu para alguma da sua evolução e amadurecimento enquanto professora estagiária.

Ainda relativamente à avaliação do 2º ciclo de investigação e, de forma a poder avaliar o impacto que o projeto causou na PEI, no final do ano solicitei-lhe o preenchimento de um questionário final (anexo 6).

As questões colocadas no primeiro grupo exigiam uma resposta de concordância relativamente a aspetos relacionados com o processo de autoscopia e videoscopia. A presença da câmara foi vista como algo intrusiva e condicionante na preparação e execução das aulas vídeogravadas. Contudo, nas questões colocadas sobre o uso do vídeo como ferramenta na observação de aulas e respetiva deteção de falhas, comportamentos e pormenores que passaram alheios durante a fase inicial da aula noutras aulas, as respostas foram claramente positivas. Dois pesos, duas medidas no uso da câmara, embora o saldo final penda para o lado benéfico do mesmo.

No segundo grupo, a PEI escolheu a resposta que melhor correspondeu à sua opinião, justificando-a de seguida. As questões colocadas prendiam-se com o uso do vídeo como ferramenta auxiliar ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva acerca do seu desempenho. Retomando as suas respostas, “Com a ajuda do vídeo tive uma visão clara e objetiva dos pontos positivos e negativos da minha atuação enquanto professora. Consequentemente, pude fornecer uma análise detalhada sobre esses mesmos aspetos e aperfeiçoar-me.” Referiu ainda que, em termos de prática letiva futura, “o vídeo permitirá, através da reação dos alunos, provar se novas competências são eficazes para eles ou não. De facto, nem sempre é possível verificar a reação de todos os alunos na sala de aula.” Quanto ao processo de autoscopia, a observação final da PEI foi condizente com o mencionado anteriormente: “Ser professor/a implica um constante aperfeiçoamento da nossa prática docente. Através do vídeo, estamos perante a nossa verdadeira atuação, o que nos permite tomar consciência dos aspetos a melhorar e ajudar a aperfeiçoar-nos.

Capítulo 5. Discussão dos resultados

Posto isto, no que atenta às duas primeiras questões colocadas neste projeto e que se referem ao **processo supervisivo e ao papel do supervisor**, ficou claro que este projeto se inseriu no conceito de formação reflexiva defendido por Schön (1995), Vieira (1993), Wallace (1991), cuja importância do supervisor na observação de aulas de professores estagiários é essencial ao seu desenvolvimento. Com este estudo, a PEI foi capaz de identificar alguns dos seus problemas, que podem ser revelados como resultado das suas reflexões com a supervisora e através do estudo da supervisora. Além disso, a mesma considerou alternativas mais plausíveis sobre a sua forma de pensar e de atuar em situações da sala de aula.

A supervisão pedagógica dispõe de uma variedade de estratégias potenciadoras de reflexão e de construção de conhecimento profissional que podem ser, por isso, promotoras de uma formação permanente (Amaral et al., 1996), de entre as quais destacamos a participação em projetos de investigação-ação. Relativamente à mesma, é de referir que esta tem vindo a ser cada vez mais utilizada como importante estratégia formativa e de supervisão no contexto educativo, com o propósito de desenvolver nos professores a atitude e a capacidade reflexiva, na medida em que engloba virtualidades formativas, potencialmente inovadoras e transformadoras das situações educativas.

Assim, a supervisão clínica, aliada a um enfoque crítico, valoriza a reflexão e potencia a colaboração, ao mesmo tempo que, estimula um constante questionamento em relação às práticas pedagógicas. Foi precisamente com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos (professores estagiários e professora/supervisora), que, neste ano letivo, levei a cabo este projeto de investigação-ação sobre o uso do vídeo como ferramenta de reflexão sobre a prática letiva de professores de Inglês.

Durante o ano de estágio, a PEI foi criando a sua própria identidade enquanto professora, tendo consciência das suas fraquezas, bem como dos seus aspetos fortes. A mesma foi sendo capaz de promover práticas de reflexão, partilhar experiências, reformular estratégias, aceitar as críticas, promover e aceitar o trabalho colaborativo e,

acima de tudo, desenvolver a sua autoconfiança e, conseqüentemente, introduzir mudanças na sua prática letiva, todos eles indicadores de qualidade positiva nos ambientes supervisivos (Alarcão & Roldão, 2010).

Mais, enquanto supervisora, uma das minhas preocupações foi segundo Gebhard, (1990):

to train new teachers to go from their actual to ideal teaching behavior; to provide the means for teachers to reflect on and work through problems in their teaching possibilities; and to afford teachers chances to acquire knowledge about teaching and to develop their own theory of teaching. (p. 1)

De acordo com Ponte (1994), numa perspectiva de formação docente, será indispensável que os professores sejam profissionais com um

forte espírito crítico, capazes de localizar e de tirar partido de uma variedade de recursos, que sejam conscientes e reflexivos acerca do seu papel como educadores, das opções ao seu alcance, das suas margens de actuação, e que sejam criativos e autónomos no diagnóstico de problemas e na formulação de soluções educativas adequadas aos alunos com que trabalham. (p. 16)

Não poderia estar mais de acordo, dado que projetos desta índole são vocacionados para a mudança, para o questionar de práticas e tradições relativas ao processo educativo, levando o professor numa busca pela mudança, inovação. Proporcionam igualmente o crescimento pessoal dos envolvidos, contribuindo para uma alteração de atitudes e de cognições, dado que o propósito de projetos de investigação é, na sua genesis, conduzir à mudança e a uma maior aceitação da mesma, com base numa atitude reflexiva, crítica e construtiva.

Outra das questões inicialmente colocadas aquando do início do projeto -

Permitirá o registo vídeo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva na professora estagiária? – obteve uma resposta bastante favorável.

Como se pode verificar neste estudo, podemos chegar à conclusão de que o uso do vídeo possui enormes potencialidades como ferramenta de reflexão, já que permite que os professores efetivamente "vejam" a sua prática. Professores que utilizam o vídeo como ferramenta de reflexão, no futuro poderão recorrer a essas imagens para validarem a sua evolução (Tripp & Rich, 2011). Ao rever-se através do vídeo, a PEI concentrou as suas análises a partir de uma nova perspetiva. O vídeo era uma ferramenta “confiável” nas reflexões, cujo feedback era capaz de implementar mudanças (Tripp & Rich, 2011).

Mais, os autores reforçam a opinião de que o visionamento leva à reflexão e mudança da prática letiva, tal como ficou comprovado neste estudo.

Teachers reported that video encouraged change because it helped them: (a) focus their analysis, (b) see their teaching from a new perspective, (c) trust the feedback they received, (d) feel accountable to change their practice, (e) remember to implement changes, and (f) see their progress.

No que concerne a questão - **Facilitará o registo vídeo a deteção e correção da postura da professora estagiária em situação de sala de aula, por recurso ao processo de autoscopia?** – a resposta é igualmente afirmativa. A PEI, apesar das suas inseguranças, foi capaz de observar certos comportamentos como a postura, o tom de voz e trabalhá-los com o intuito de promover o seu desenvolvimento enquanto professora.

Wallace (1979) acredita que o uso do vídeo fornece “a means of objectifying the teaching process and converting what is subjective and ephemeral into something that is experienced in common and capable of analysis. (...) seeing themselves on videotape had made them aware of habits and mannerisms which they were now trying to change” (p. 13). Tripp & Rich (2011) acreditam também no facto de que a reflexão baseada numa observação direta e palpável é extremamente eficaz para a mudança.

A postura corporal foi talvez a lacuna que mais facilmente foi ultrapassada devido ao processo de autoscopia.

Reportando-se à questão - **Será o processo de autoscopia favorável ao desenvolvimento profissional da professora estagiária?** – a resposta continua a ser positiva. O facto de se ser objeto de feedback visual, ao deparar-se com a imagem de seu corpo, postura, voz, atitudes faz com que, segundo Rosado, (1993):

o sujeito que assiste às videogravações não é um mero telespectador, no sentido passivo do termo. Ele é ativo perante os elementos da recepção videográfica, aos quais atribui sentidos dentro do contexto em que a situação apresentada acontece. Nessa atividade, o sujeito ressignifica os elementos apresentados, interpretando conteúdos e estabelecendo arranjos particulares, procedendo a articulações e atribuindo certos valores aos elementos, conforme sua bagagem pessoal de experiências e conhecimentos anteriores. (p. 31)

Na avaliação deste 2º ciclo, gostaria, ainda, de transcrever a reflexão escrita feita pela PEI sobre este processo.

Esse processo me assustou no início (sic). De facto, pensar que tudo aquilo que faria na aula seria filmado para depois ser analisado mimosamente fez com que me sentisse mais nervosa e pouco a vontade para com a camara. No entanto, a medida que fui dando as aulas esse nervosismo e esse “pouco a vontade” desapareceram e a minha visão acerca desse processo mudou. Progressivamente, dei-me conta que esse mesmo, seria uma ótima ferramenta para ver os pontos positivos e negativos da minha prática docente assim como também me permitira ter uma visão objetiva de mim mesma e tomar consciência da realidade.

Desse modo, posso afirmar que esse processo me ajudou imenso, tanto a ter uma visão clara e objetiva de mim mesma, assim como dos aspetos que eram imprescindíveis de melhorar. De facto, muitas das vezes nem sempre temos uma perspetiva clara de nós mesmo, o que muitas das vezes impede a nossa evolução. Desse modo, ao visionar a minha atuação, obti de imediato uma visão clara e objetiva das minhas falhas o que contribuiu para a minha constante evolução. Aspeto que não teria sido possível sem esse processo.

Este excerto resume parte do que é pretendido durante o ano de estágio, fruto de uma reflexão e postura críticas, assente na conceção da aula como um espaço colaborativo de saberes, em que o vídeo e o processo de autoscopia desempenham um papel preponderante.

Por fim, talvez a questão mais importante deste estudo - **Qual será o impacto deste projeto de investigação-ação na prática letiva futura da professora/investigadora?** – obtenha a resposta mais impactante de todas. De facto, ao longo dos anos, foi notório verificar a evolução da grande maioria dos professores estagiários, no decorrer da investigação dos seus projetos. Curioso foi igualmente verificar alguma estupefação nesse mesmo tempo. Para os professores estagiários, ser autónomo e emancipado nas decisões que necessita de tomar é algo arriscado e, muitas vezes, causa neles algum receio. Dado que, com os projetos de investigação-ação, os professores são instigados a questionar, a refletir, a experimentar, a (re)experimentar, os seus medos perdem sentido e, acima de tudo, compreendem a necessidade de concetualizar novas estratégias, novos conceitos, novas formas de ensinar. Chegam ao final do ano com uma visão da educação baseada na transformação, que segundo Moreira (2005), “para quem o processo educativo não traz apenas a aquisição de competências pelos sujeitos, mas potencia a sua capacidade de escolha e tomada de decisão” (p. 73).

Com toda a veemência, posso garantir que o mesmo receio inicial esteve

presente, mas com o desenrolar do estudo tornou-se evidente que o mesmo iria ser gratificante em termos de prática letiva futura. O uso do vídeo como ferramenta de auxílio à reflexão apontou deliberadamente para a qualidade do ensino e dos professores envolvidos como estratégia de mudança educativa.

Este projeto de investigação provou-me, enquanto professora de línguas e supervisora, que o uso do vídeo ajuda a aumentar a responsabilidade na resolução dos problemas, despoletando o repensar dos modelos formativos. Este repensar permite novas abordagens na formação inicial e contínua dos professores, fazendo-nos acreditar a prosseguir naquelas estratégias que asseguram aprendizagens ao longo da vida, isto é, abordagens formativas que confrontem os professores com um modelo de sujeito aprendente, ao longo da sua carreira profissional. Mais, como professora de línguas, o uso das vídeogravações possibilita, por exemplo, corrigir aspetos a nível linguístico dos sujeitos envolvidos, já que, uma vez entendido o conceito e perdido o receio de se verem e serem avaliados, os professores embarcam num caminho de motivação para a melhoria de práticas letivas, podendo depois reverem-se e reconsiderar alguns aspetos da sua postura e na forma como interagem com os alunos.

Scrivener (2005) refere a importância de aprender a ensinar.

We can teach and teach. Or we can teach and learn. This kind of teaching, a ‘learning teaching’, is a refusal to say ‘I know it all. I can relax for the rest of my career.’ Learning teaching is a desire to move forward, to keep learning from that happens. It involves feedback from others and from ourselves about what happened. It involves reflection on what happened, together with an excitement about trying a slightly different option next time. Learning teaching is an aware and active use of the experiential learning cycle in one’s own life and work. Learning teaching is a belief that creativity, understanding, experience and character continue growing throughout one’s life. (p. 376)

Contudo, poderemos colocar a seguinte questão: Será que muitos professores de línguas vão querer ser gravados e posteriormente vistos por outros? A resposta a esta questão é um pouco óbvia para mim, já que ao longo dos anos, raros são os professores que sentem à-vontade suficiente para interagir naturalmente, em momentos de avaliação ou mesmo trabalho colaborativo. O medo de errar, o medo de não saberem certos vocábulos, a questão da indisciplina dos próprios alunos poderá condicionar esta experiência. Muitos deles poderão permitir o uso do vídeo, mas serão poucos aqueles que permitirão o seu livre visionamento. Aqui poderei estar enganada, mas acredito que o vídeo será uma ferramenta a ser usada de uma forma mais individual. Fox & Singletary (1986) acreditam que o conceito “mentoring language teachers” poderá ser o caminho a seguir, uma vez que pode envolver trabalho colaborativo entre professores experientes ou um professor mais experiente e outro com menos experiência, mas sem o peso de uma avaliação. Os professores de língua poderão estar

reluctant to discuss problems or concerns that they are experiencing in their classrooms for fear of receiving low assessments and jeopardizing their jobs. This basic fear can be reduced by creating a situation that allows them to express themselves openly and without fear of external evaluation. (p. 12-13)

Os dados estão lançados e só com o próximo “projeto de investigação-ação” obterei as minhas respostas.

Conclusão

Este estudo teve por base o conceito de que a observação de aulas constitui uma das estratégias fundamentais na formação reflexiva e colaborativa de professores, fomentando a reflexão sistemática e consequentemente a regulação de práticas, quer de observação, quer da ação do professor. Como alicerce à observação, recorreu-se à vídeogravação, o que permitiu um registo e análise da atuação do professor e possibilitou uma maior rentabilização do pouco tempo disponível num ano de estágio, fazendo com que os professores estagiários se consciencializassem da importância da (re)definição de práticas letivas, numa promoção de uma pedagogia para a autonomia.

É evidente que uma das finalidades de formar professores estagiários visa levá-los a adquirir competências, com vista à melhoria da sua prática e desenvolvimento profissional. Porém, olhando retrospectivamente para o que escrevi sobre formação reflexiva, verifico que tudo aquilo que mencionei pode e deve ser igualmente aplicado ao supervisor/professor. Aliado à observação de aulas, a análise, o questionamento das ações e a avaliação formativa não se podem limitar exclusivamente ao professor estagiário, dado que o conceito de supervisão dinamiza atitudes de auto e heteroavaliação no próprio supervisor, exigindo segundo Vieira (1993b) o “aprofundamento da teoria e prática de uma tarefa complexa e especializada, para a qual não existe ainda uma oferta de formação satisfatória” (p. 40).

Autores como Tripp (2011) e Schön (1995) acreditam no poder da prática reflexiva, em que a observação desempenha um papel fulcral no desenvolvimento profissional e pessoal. Em início de carreira, a mesma assume uma importância vital, já que tudo é novo, desconhecido. Porém, acreditam também que o ensino só tem a ganhar se os seus intervenientes mais diretos adotarem esta mesma postura ao longo da sua vida profissional. O ano de estágio é apenas o início de uma longa jornada, dominada pela importância do enfoque no desenvolvimento profissional colaborativo, na (re)construção dos saberes pedagógicos, das práticas de ensino e aprendizagem e na forma de articular funções supervisivas/docentes no contexto escolar.

Richards & Farrell (2011) dirigem-se aos professores estagiários dizendo

At various times during your teaching practice you will be observed by others – by your supervisor, by your cooperating teacher, and perhaps by other student teachers. Listening to their observations of your teaching and discussing issues that arise during practice-teaching sessions will be an important part of your teaching practice experience. It can also facilitate a deeper understanding of teaching and of your own teaching approach. (p. 150)

Não estando diretamente ligada com a prática da vídeogravação, mas sim com a observação, esta é uma citação a ser aplicada a todos os professores, já que só evoluiremos se continuamente questionarmos a nossa prática, postura, as nossas ideologias, crenças e concepções. Tais comportamentos levarão à reformulação de práticas letivas através de diferentes formas de observação, recolha e análise de dados.

Tal como Richards & Farrell (2011) advogam “Learning through observation plays an important part in practice teaching” (p. 101). Acreditam também que o recurso ao áudio e vídeo “provide a more accurate record of a lesson than checklists or observation forms (p. 97). Numa aula cheia de imprevistos, “because classes are such busy places, with many things happening at the same time, much of what is really happening in that classroom for the most part actually remains largely unknown to the teacher” (p. 133), o recurso a ferramentas como a vídeogravação assume uma importância essencial na análise de “falhas” e lacunas, conduzindo, posteriormente, a avanços consideráveis.

Ao questionar-me sobre o meu papel enquanto supervisora/ professora, este projeto apresentou-se como um desafio. Acreditando numa abordagem mais reflexiva, na capacidade de investigar, de interrogar sobre concepções e práticas, o mesmo mostrou-me que ensinar é importante, mas questionar a forma de ensinar é capital para promover, segundo Vieira (1993a) “um desenvolvimento profissional adequado às necessidades individuais do professor e às exigências da sua profissão” (p. 192).

As vivências profissionais proporcionam conhecimentos aos professores que

não podem ser adquiridos (ou ensinados) nas instituições de formação, mas sim adquiridos, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo.

Face a este panorama e tal como refere Day (2001), “é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (p. 16).

Professores deixam, pois, de ser meros transmissores do saber e vão transformando a sua prática docente à medida que questionam a mesma, ampliando-a, na sala de aula, na escola e com alunos, numa atitude contínua de pesquisa e procura de novas formas de conhecimento. Projetos de investigação-ação surgem assim associados ao contexto de ensino-aprendizagem, tornando-se um dos conceitos mais enriquecedores da identidade profissional do professor.

Foi possível, no entanto, ir identificando alguns constrangimentos da abordagem formativa que aqui quero salientar. O estudo poderia ser melhorado pela vídeogravação de mais aulas da PEI. Teria sido útil usar a versão final da grelha de observação, pelo menos em mais um ciclo, para ter uma maior perceção das evoluções realizadas. Apesar de ter considerado os “lesson openings” um aspeto crucial, seria benéfico para a PEI visionar outros momentos da aula. A falta de tempo condicionou estas vídeogravações, que seriam vitais, a meu ver, para o abrir de outros “horizontes” para além das dificuldades linguísticas. De facto, a insegurança linguística da PEI não lhe permitiu ver mais além, focando toda a sua atenção neste aspeto. Neste estudo e tal como já referi anteriormente o resultado final ficou aquém do esperado e a PEI tem ainda um longo caminho a percorrer. O registo vídeo facilitou a deteção de algumas lacunas da professora estagiária em situação de sala de aula, por recurso ao processo de autoscopia mas a mesma estava demasiado focada nas suas limitações linguísticas e algumas dessas lacunas não foram ultrapassadas. A relação professor-aluno e a empatia que se cria numa aula de língua não chegaram a acontecer, tendo a PEI um longo caminho pela frente. O facto de não se ter recolhido e analisado informação junto dos alunos no que concerne ao ambiente de aula pouco propício para a aprendizagem, para

melhor entender a sua resistência às aulas dadas pela PEI deveria ter sido compreendido.

Por último, algumas limitações surgiram, decorrentes da natureza do estudo reflexivo, em particular algumas dificuldades na organização e análise da informação recolhida.

Mesmo assinalando estas limitações, considero que este estudo acabou por ser um contributo útil na formação inicial de professores de língua e igualmente na melhoria da minha prática letiva como professora de língua.

Todavia, as mesmas limitações dão o mote para investigações futuras, ou seja, será importante realizar ciclos de investigação alargados a professores de língua, em jeito de trabalho colaborativo e sempre na perspetiva de melhoria e não de avaliação. Numa aula de língua, o recurso ao vídeo torna-se fulcral, visto que o professor envolvido ganha uma nova consciência linguística.

Considero, ainda, que se deve treinar a observação de aulas em contexto escolar com recurso mais sistemático à vídeogravação. Gradualmente, seria igualmente relevante estender este tipo de experiência a diferentes áreas disciplinares, se possível na mesma escola, o que permitiria uma generalização de resultados num mesmo contexto sócio-educativo. Seria importante também que a formação prática em observação tivesse início antes do estágio, nomeadamente no âmbito de disciplinas de didática/ metodologia de ensino, estabelecendo-se pontes entre a formação curricular e a prática pedagógica. Apesar de na faculdade os alunos observarem excertos de aulas de outros professores de língua para posterior análise, dependendo da vontade dos mesmos, seria interessante que videogravassem os seus próprios excertos de aula e os analisassem. A perspetiva seria completamente diferente, já que eles seriam os atores do seu próprio filme. O choque inicial seria, assim, atenuado.

Em jeito de conclusão, mais uma vez recorro a palavras da PEI retiradas do seu Reflective Journal para avaliar a acuidade de um ano formativo alicerçado em trabalho colaborativo entre professora estagiária e supervisora, cuja base de labuta teve a função de encorajar o aprofundamento da prática reflexiva, quer para a PEI, quer para a supervisora/professora de línguas.

I am extremely grateful for all the things I leant (sic) both from my mentors and from my students. I still remember the doubts and fears of the beginning that gradually dissipated to leave space for certainties. Obviously, this process was not always easy. In fact, I had to face a lot of difficulties especially regarding my own teaching practice. Being in front of the students without feeling nervous or finding the right posture in the classroom was difficult at the beginning. However, I leant (sic) little by little to deal with my weaknesses and to make them strengths and I am still learning.

Today, I am certain to have found the right way. However, if I have acquired some competences, I am conscious that there still very much to do and this is just the beginning of my future career. In fact, being a teacher is a constant reflection, learning and evolution and I hope being able to do this.

A chapter is being closed but another one is already being written.

Cabe aos professores (e neste caso em particular à PEI e supervisora) continuar com a implementação de estratégias/attitudes reflexivas, no sentido de desenvolver uma consciência de prática pedagógica baseada em sistemáticas técnicas de auto-observação/avaliação (Vieira, 1993).

Referências bibliográficas

- Afonso, P. (1995). *O vídeo como recurso didático para a identificação e desenvolvimento de processos metacognitivos em futuros professores de matemática durante a resolução de problemas*. Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. Campos, (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*, (pp.21-30). INAFOP. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. New York: Longman.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão”. In I. Alarcão (ed.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Tradução de Maria João Alavarez, Luisa Bizarro, Isabel de Sá e António Branco Vasco. 1ª ed. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: A case-based approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barahmeh, M. Y. (2016). A study of sources of EFL student teachers’ anxiety during their practicum experience. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 4(1).
- Bardin, L (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education*. (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press,

- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Viseu: Gradiva.
- Bizarro, R. & Moreira, M. (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. (Org.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action Research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2009). *The Cambridge guide to: Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardoso, A. (2002). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carter, R. & Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education, 4^a ed.* London: Routledge.
- Day, C. (2001). Innovative teachers: Promoting lifelong learning for all. In: *International handbook of lifelong learning*. (pp. 473-499). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D.C. Heath & Co. Publishers.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Eröz-Tuga, B. (2013). Reflective feedback sessions using video recordings. *ELT Journal* 67, 175-183.
- Ferrés, J. (1996). *Vídeo e educação. 2^a ed.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fox, S. M. & Singletary, T. J. ((1986). Deductions about supportive induction. *Journal of teacher education*, 37(1), 12-15.

- Garcia, C. (1994). "Investigación sobre formación del profesorado: El conocimiento sobre aprender a enseñar". In L. Nieto, & V. Jiménez, (coord.). *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal*, (pp.3-35). Badajoz: Universidade de Extremadura.
- Gebhard, J. (1990). *The supervision of second and foreign language teacher*. Washington DC: Center for applied linguistics.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. England: Pearson Education Limited.
- Imbernón, F. (2002). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Infante, M. J.; Silva, M. S. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, (pp. 151-169). Porto: Porto Editora.
- Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Boston: Heinle and Heinle.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Linard, M. (2000). *Biographie éducative: une approche multimédia des idées et des personnes*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definition, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: Search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1).
- Malderez, A. & Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. London: Continuum.

- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videográfica: Ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. *Temas em Psicologia*, 3.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*, (pp. 133-141). Braga, Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Nautre, C. (1989). Etude Sur L'utilisation de l'autoscopie vidéo en formation permanente au Groupe Esc Lyon. In Cycle de management des ressources humaines à L'Institut de Gestion Sociale de Lyon, 3, *Stage Février/Mars (Spécial)*. Lyon. France.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching: A comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Revista Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da*

formação. Lisboa: Texto Editora.

Richards, J. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. & Farrell, T. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosado, E. M. S. (1990). *Communication médiatisée et processus d'évolution des représentations – étude de cas: la représentation de l'Informatique*. Lyon: Université Lumière.

Rosado, E. M. S. (1993). O alcance do vídeo na sala de aulas. In: Rosado, E. Romano, M. C. J. de S. (Org.). *O vídeo no campo da educação*. Ljui, RS: Ed. Unijuí.

Sadalla, A. M. & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 419-433.

Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (coord). *Os professores e a sua formação*, (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schratz, M. (1992). Researching while teaching: An action research approach in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(1).

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers*. 2nd Edition. Macmillan.

Simão, A. (2001). O Vídeo como meio de estimular a prática reflexiva dos professores. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Org.). *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações, Actas do X Colóquio*, (pp. 455-461). Lisboa: AFIRSE.

Susoy, Z. (2015). Watch your teaching: A reflection strategy for EFL pre-service teachers through video recordings. *Procedia – Social and behavioral Sciences*, 163-171.

Tripp, D. & Wilson, J. (2001). Critical incidents in action research in education. In Sankaran, S. et al. *Effective change management using action research and*

- action learning: concepts, frameworks, processes and applications*, (pp. 121-132). Lismore: Southern Cross University Press.
- Tripp, T. & Rich, P. (2011). Using Video to analyze one's own teaching. *In British Journal of Educational Technology*. 43(4), 678-704.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993a). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993b). Observação e supervisão de professores. In F. Sequeira. (Org.). *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2000). Das representações e práticas de aprendizagem dos alunos à (re)conceptualização das (teorias) práticas dos professores. In M. H. Araújo e Sá. (org.). *Investigação em didáctica e formação de professores*, (pp. 91-117). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2003). Para uma cultura de supervisão de orientação transformadora: o papel da formação especializada em supervisão pedagógica. In A. Estrela e J. Ferreira (ORGS.), *A formação de professores à luz da investigação*. Actas de XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF, I (pp. 546-556). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Vieira, F. (2009). Novas concepções e práticas a desenvolver em contextos de formação em supervisão. Conferência apresentada no II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação. Vila Nova de Gaia.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Wallace, M. J. (1979). *Microteaching and the teaching of English as a second or foreign language in teacher training institutions*. Edinburgh: Scottish Centre of Education Overseas.

- Wallace, M. J. (1981). The use of video in EFL teacher training. ELT documents 110 – *Focus on the teacher: Communicative approaches to teacher training*. London: The British Council, 7-21.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teacher - a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wragg, E. (1994). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.
- Yin R. (1994). *Case study research – Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Anexos

Anexo 1: Questionário sobre “Concepções de Supervisão e Pedagogia”

Supervisão Pedagógica

Ano Letivo: 2016/ 2017

Nome:

Data: /09/2016

A. Complete as frases seguintes:

1. A supervisão é...
2. As principais funções do supervisor são...
3. As principais funções do(a) professor(a) estagiário(a) no processo de supervisão são...
4. A relação entre o supervisor e o(a) professor(a) estagiário(a) deve ser...
5. O papel do supervisor na avaliação do(a) professor(a) estagiário(a) é...
6. O papel do(a) professor(a) estagiário(a) na sua avaliação é...

B. Concorda com as seguintes afirmações?

(3=Muito; 2=Pouco; 1=Nada; ?=Não sei)

	3	2	1	?
1. O supervisor sabe sempre mais				
2. O supervisor é uma espécie de professor				
3. As aulas do supervisor devem ser aulas modelo				
4. Os olhos do supervisor são olhos de avaliador				
5. O supervisor nunca diz tudo o que pensa				
6. O supervisor tem por obrigação ajudar o(a) professor(a) estagiário(a)				
7. O(A) professor(a) estagiário(a) deve seguir fielmente as orientações do supervisor				
8. Observar aulas é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a) estagiário(a)				
9. Ser observado é essencial ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a) estagiário(a)				

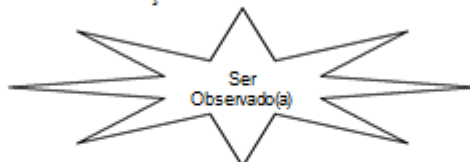
Adaptado de Vieira (1993:62)

Anexo 2: Questionário sobre “Observar, Ser Observado e Autoscopia”

OBSERVAR E SER OBSERVADO

A. Ser Observado(a) e aulas vídeo gravadas:

1. Que sentimentos/ sensações associa à ideia de ser observado/a?



2. Que sentimentos/ sensações associa à possibilidade de as aulas serem vídeo gravadas?



B. Indique qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, usando a escala apresentada:

CT: Concordo Totalmente C: Concordo D: Discordo DT: Discordo Totalmente ? : Não tenho opinião formada

	CT	C	D	DT	?
1. O principal objectivo da observação é avaliar o(a) professor(a) estagiário(a) (=PE).					
2. A opinião do supervisor acerca das aulas observadas é a opinião que, de facto, importa.					
3. A subjectividade da observação torna-a injusta.					
4. A heteroavaliação enriquece o processo de observação de aulas.					
5. A observação de aulas serve, principalmente, para o PE se auto-avaliar.					
6. A observação de aulas pelo supervisor constitui uma "ameaça" para o PE.					
7. A vídeo gravação de aulas é uma técnica com elevado potencial Auto formativo.					
8. O recurso à vídeo gravação de aulas aumenta a objectividade da observação.					
9. A vídeo gravação restringe a observação a observação da aula so que fica registado na câmara.					
10. A vídeo gravação é um instrumento de poder nas mãos do supervisor.					
11. A autoscopia obriga o próprio a fazer um julgamento sobre si.					
12. A autoscopia permite que o PE analise detalhadamente a própria aula.					
13. A autoscopia complementa o papel do supervisor, mas não o substitui no processo de supervisão.					

Anexo 3: Guia de preparação de seminário pré-observação

Guia de Preparação do Seminário de Pré-Observação	
Professora Estagiária:	
Aula a observar:	
Ano e turma:	Data:
Unidade didática: _____	Conteúdo: _____
Objetivo(s) da parte inicial da aula	
Estratégias/Recursos	
Expetativas face à fase inicial da aula	
Questões ou dúvidas (Planificação/Execução)	
Justificação das opções pedagógicas por influência da observação anterior da aula vídeo gravada	

Anexo 4: Guia de preparação de seminário pós-observação (pré-videoscopia)

Guia de Preparação do Seminário Pós-Observação (Pré-videoscopia)	
Professora Estagiária:	
Aula a observar:	
Ano e turma:	Data:
Unidade didática: _____	Conteúdo: _____
Os aspetos <u>mais positivos no início da aula</u> foram... porque...	
Os aspetos <u>mais problemáticos</u> foram... porque...	
Os aspetos imprevistos foram... mas...	
Reflexão	

Anexo 5: Guia de preparação de seminário pós-observação (pós-videoscopia)

Guia de Preparação do Seminário Pós-Observação (Pós-videoscopia)	
Professora Estagiária:	
Aula a observar:	
Ano e turma:	Data:
Unidade didática: _____	Conteúdo: _____
Os aspetos <u>mais positivos</u> foram...	Evidência
Os aspetos <u>mais problemáticos</u> foram...	Evidência
Os aspetos imprevistos foram...	Evidência
Reflexão sobre o processo de videoscopia	

Anexo 6: Questionário final de avaliação do impacto da experiência

Avaliação do processo de autoscopia

Este questionário, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tem como objetivo recolher a tua opinião sobre o segundo ciclo de investigação.



Gostaria que respondesses às seguintes questões de forma a poder avaliar o impacto causado na tua prática letiva pelo uso destas abordagens.

I

Para cada uma das seguintes afirmações, escolhe o item que melhor corresponde à tua opinião, colocando um x no respetivo número:

1 = discordo totalmente 2 = discordo 3 = discordo parcialmente 4 = concordo parcialmente 5 = concordo 6 = concordo totalmente

- a) O processo de autoscopia traduz segurança na reflexão pós-aula, devido à constatação factual através da imagem.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

- b) O processo de autoscopia acarreta alguns sentimentos de insegurança, devido à exposição da imagem.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

- c) Existem diferenças na preparação das aulas videogravadas e aulas assistidas sem e com a presença da câmara.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

- d) Existem diferenças na execução das aulas videogravadas e aulas assistidas sem e com a presença da câmara.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

- e) Existem diferenças na reflexão das aulas videogravadas e aulas assistidas sem e com a presença da câmara.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

- f) O recurso ao vídeo permitiu detetar problemas que te foram alheios durante a fase inicial da aula noutras aulas.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

- g) O recurso ao vídeo permitiu detetar comportamentos que te foram alheios durante a fase inicial da aula noutras aulas.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

- h) O recurso ao vídeo permitiu detetar pormenores que te foram alheios durante a fase inicial da aula noutras aulas.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

II

Para cada uma das seguintes questões, escolhe a resposta que melhor corresponde à tua opinião, justificando-a de seguida.

- a) Foi mais fácil refletir sobre a fase inicial da aula sem vídeo?

Sim ☐

Não ☐

O mesmo ☐

Justifica a tua resposta.

- b) Foi mais fácil refletir sobre a fase inicial da aula com vídeo?

Sim ☐

Não ☐

O mesmo ☐

Justifica a tua resposta.

- c) Consideras o uso do vídeo como auxiliar ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva acerca do teu desempenho?

Sim ☐

Não ☐

Justifica a tua resposta.

- d) No futuro considerarás o uso do vídeo como auxiliar ao desenvolvimento de novas/diferentes competências de ensino?

Sim ☐

Não ☐

Justifica a tua resposta.

- e) O processo de autoscopia é favorável à melhoria da prática letiva?

Sim ☐

Não ☐

Justifica a tua resposta.

Obrigada pela tua colaboração!

A professora orientadora,
Mónica Brandão